

POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

Carolina Neugebauer Garcia



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

CAROLINA NEUGEBAUER GARCIA

**Possibilidades de integração curricular no contexto de implementação do
Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul**

São Leopoldo

2025

CAROLINA NEUGEBAUER GARCIA

**Possibilidades de integração curricular no contexto de implementação do
Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul**

Dissertação de mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos (UNISINOS).

Orientador(a): Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Camila da Silva Fabis

São Leopoldo

2025

G216p Garcia, Carolina Neugebauer.
Possibilidades de integração curricular no contexto de
implementação do novo ensino médio no Rio Grande do
Sul / Carolina Neugebauer Garcia. – 2025.
175 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2025.

“Orientador: Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva
Coorientadora: Profa. Dra. Camila da Silva Fabis”

1. Currículo. 2. Educacional. 3. Ensino médio -- Novo.
4. Integração curricular. 5. Política – Rio Grande do Sul.
I. Título.

CDU 371

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

“O currículo integrado tem como finalidade contribuir para que os conteúdos culturais e escolares, que tradicionalmente estão organizados de modo disciplinar, trabalhem e se pesquisem de modo muito mais interdisciplinar. As disciplinas moldam a mente, o modo de ver e de interagir com a realidade. Se somos formados sobre a base de matérias escolares parceladas em microdisciplinas, acabaremos por aprender a ver e analisar a realidade de modo parcelado, fragmentado, como compartimentos estanques. Entretanto, a realidade não existe como compartimento estanque, está tudo misturado, interrelacionado”

(Jurjo Torres Santomé)

AGRADECIMENTO

Há momentos na vida em que é preciso parar, respirar fundo e reconhecer, com o coração aberto, a importância de cada pessoa que esteve presente ao longo do caminho. Esta caminhada não foi feita sozinha — e é com profunda gratidão que deixo aqui o meu reconhecimento àqueles e àquelas que marcaram esta trajetória.

À minha mãe, Ivone, por seu amor incondicional, por cada gesto de cuidado e por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu mesma titubeava. Você é minha base, meu abrigo e meu chão.

Ao meu pai, Ivan (in memoriam), que, mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar formalmente, sempre me incentivou e dizia com convicção que a educação transforma vidas. Sua coragem, honestidade e fé em mim seguem me impulsionando. Este trabalho também é seu.

Ao meu irmão Sandro (in memoriam), por tantas conversas, por suas palavras de incentivo e pela forma como vibrava com cada passo meu. Você dizia que logo ia ter que me chamar de “Doutora” — estamos quase lá, mano. Sigo com você dentro de mim, com saudade e com orgulho.

Aos meus irmãos e minha irmã, Leo e Tati, pela presença, pelo carinho, pelos silêncios compartilhados e pelos sorrisos que aquecem. Obrigada por fazerem parte da minha força.

Aos amigos de todas as horas — Andreia, Cesar, Lucas, Àgatha , Alessandra e Patricia —, obrigada por cada escuta atenta, cada abraço (presente ou virtual), pelas palavras que me reergueram e pelos momentos de leveza em meio à intensidade do processo.

Ao meu orientador, Roberto, minha gratidão mais sincera. Obrigada pela escuta generosa, pelo rigor formativo, pelo olhar atento e respeitoso aos meus tempos. Seu apoio foi fundamental para que este trabalho se estruturasse e encontrasse sentido. Sentir-me acolhida na sua orientação fez toda a diferença.

À minha coorientadora, Camila, com afeto e admiração, agradeço por sua presença constante e cuidadosa, por cada conselho, por cada devolutiva que me fez crescer e, sobretudo, por sua disponibilidade generosa em todos os momentos — especialmente nos mais desafiadores. Sua sensibilidade e apoio foram essenciais neste percurso.

Aos professores e colegas do PPGEDU/Unisinós, obrigada por cada aprendizado, pelos encontros, debates e pelas trocas que tanto me enriqueceram. Aos professores da banca, minha gratidão pela leitura atenta e pelas contribuições potentes. Ao professor Gadea, intelectual que admiro profundamente, obrigada por tanto. Ao professor Denilson, obrigada pelas provocações tão importantes para o fortalecimento deste trabalho.

Aos professores que marcaram minha trajetória acadêmica, meu muito obrigada pelo conhecimento partilhado, pela inspiração e pelo respeito com que acompanharam minha formação.

Aos colegas do grupo de pesquisa (LAPEM), que com suas ideias, escutas e afetos contribuíram imensamente para este processo, em especial Renata, Maira e Alexia — obrigada por caminharmos juntas com coragem, crítica e carinho.

Aos meus alunos, que me ouviram tanto falar deste trabalho e, ainda assim, me acompanharam com carinho e curiosidade — vocês também são parte desta história.

E a todas as pessoas que cruzaram meu caminho — nas escolas, nas instituições, nas redes de afeto e no cotidiano —, meu sincero agradecimento. Este trabalho carrega um pedacinho de cada uma e cada um de vocês.

RESUMO

A pesquisa apresenta uma análise das possibilidades e desafios da integração curricular no contexto da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul. Parte do problema relacionado às tensões entre o discurso legal da integração e as práticas escolares, questionando em que medida a integração curricular se efetiva como proposta formativa nas escolas públicas diante das diretrizes da reforma do Ensino Médio. O objetivo consiste em compreender como os sujeitos da escola percebem, interpretam e operacionalizam a integração curricular, considerando as condições materiais, pedagógicas e políticas em que estão inseridos. Adota-se uma abordagem qualitativa, com a realização de um estudo de caso em uma escola estadual no município de Sapucaia do Sul. Os procedimentos metodológicos incluem análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e estudantes, além da observação dos processos de planejamento pedagógico. A pesquisa fundamenta-se nos referenciais teóricos do campo do currículo crítico, especialmente nas contribuições de James Beane, Jurjo Torres Santomé, Alice Casimiro Lopes e Roberto Rafael Dias da Silva, articuladas à crítica das políticas neoliberais na educação. Os resultados evidenciam que, embora haja um discurso que valoriza a integração, as práticas escolares permanecem fortemente condicionadas pela lógica disciplinar, pela escassez de tempo para planejamento coletivo, pela falta de formação continuada e pelas contradições presentes nos próprios documentos normativos. Conclui que a efetivação da integração curricular depende não apenas da adesão dos sujeitos escolares, mas fundamentalmente de condições estruturais, de políticas públicas coerentes e de um movimento coletivo capaz de tensionar a lógica da flexibilização imposta pelo mercado, reafirmando o papel social da escola na formação crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Integração Curricular; Novo Ensino Médio; Currículo; Política Educacional; Ensino Médio – Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

The research presents an analysis of the possibilities and challenges of curricular integration in the context of the implementation of the New High School in the state education system of Rio Grande do Sul. It stems from the issue related to the tensions between the legal discourse of integration and school practices, questioning to what extent curricular integration is effectively implemented as a formative proposal in public schools in light of the guidelines of the High School reform. The objective is to understand how school subjects perceive, interpret, and operationalize curricular integration, considering the material, pedagogical, and political conditions in which they are inserted. A qualitative approach is adopted, with a case study conducted in a state school in the municipality of Sapucaia do Sul. The methodological procedures include document analysis, semi-structured interviews with administrators, teachers, and students, as well as observation of pedagogical planning processes. The research is based on theoretical frameworks from the field of critical curriculum, especially the contributions of James Beane, Jurjo Torres Santomé, Alice Casimiro Lopes, and Roberto Rafael Dias da Silva, articulated with the critique of neoliberal policies in education. The results show that, although there is a discourse that values integration, school practices remain strongly conditioned by the disciplinary logic, the lack of time for collective planning, the absence of continuing education, and the contradictions present in the normative documents themselves. It concludes that the implementation of curricular integration depends not only on the adherence of school subjects, but fundamentally on structural conditions, coherent public policies, and a collective movement capable of challenging the logic of flexibility imposed by the market, reaffirming the social role of the school in critical and emancipatory education.

Keywords: Curricular Integration; New High School; Curriculum; Educational Policy; High School – Rio Grande do Sul.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEEd-RS	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IEE	Instituto de Educação Estadual
IFs	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGG	Linguagens e suas Tecnologias
MAT	Matemática e suas Tecnologias
MD	Ensino Médio por Disciplinas
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio

RS	Rio Grande do Sul
SEDUC- RS	Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISU	Sistema de Seleção Unificada

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desdobramentos das Aulas Régias até desdobramentos contemporâneos	32
Figura 2: O caminho trilhado até aqui	53
Figura 3: Trilhas de aprofundamento curricular	54
Figura 4: Disciplinas eletivas	55
Figura 5: Síntese entre a política educacional, a experiência escolar e os referencias teóricos.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ordem Cronológica dos Marcos Regulatórios e Reformas Educacionais .	33
Tabela 2: Sistematização dos marcos regulatórios e reformas educacionais de 1961-2022	40
Tabela 3: Grade Curricular do Ensino Médio Politécnico	64
Tabela 4: Revisão dos artigos selecionados previamente	66
Tabela 5: Sistematização da integração curricular em diferentes países.....	77
Tabela 6: Quadro dos documentos analisados	99
Tabela 7: Integração Curricular nos Itinerários Formativos.....	108
Tabela 8: Quadro Comparativo dos Cadernos dos Itinerários Formativos – 2024 e 2025	110
Tabela 9: Comparativo da visão da gestão escolar: convergências e tensões na integração curricular.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparação de resultados- Capes x Scielo.....	68
Gráfico 2: Escolaridade dos estudantes entrevistados.....	92
Gráfico 3: Principais desafios para a integração curricular mencionados pelos professores.....	135
Gráfico 4: Distribuição das categorias (respostas dos estudantes).....	137
Gráfico 5: Participação dos alunos em atividades interdisciplinares	143
Gráfico 6: Principais dificuldades apontadas pelos alunos.....	144
Gráfico 7: Percepção sobre integração entre disciplinas	145

SUMÁRIO

1 EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E O NOVO ENSINO MÉDIO	16
2 HISTORICIDADE DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	27
2.1 Entre Disputas e Reformas: Linhas Históricas do Ensino Médio no Brasil.27	
2.1.1 Reformas Educacionais e Marcos Legais: Um Panorama Político-Normativo .32	
2.1.2 Democratização e Expansão do Acesso: Políticas para a Inclusão Educacional	33
2.1.3 Flexibilização Curricular e a Agenda da Empregabilidade Juvenil	35
2.1.4 Avaliação e Padronização: Instrumentos de Controle e Rendimento.....	38
3. O NOVO ENSINO MÉDIO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL	44
3.1: Críticas à Lei nº 13.415/2017: Limites e Controvérsias	46
3.1.2 Contextos Políticos e Econômicos de Emergência da Reforma.....	48
3.1.3 Impactos sobre a Formação e Condições de Trabalho Docente.....	51
3.2 Itinerários Formativos e as Promessas da Flexibilidade Curricular	52
3.2.1 Itinerários Formativos: Conceito, Finalidade e Expectativas	53
3.2.2 A Retórica da Escolha: Crítica à Ilusão da Flexibilidade	56
4 CURRÍCULO EM DISPUTA: EPISTEMES, PODERES E INTEGRAÇÃO	60
4.1 O A Perspectiva Politécnica e as Políticas Curriculares na Rede Estadual Gaúcha	62
4.2 O Currículo Integrado em Debate: Fundamentos e Caminhos Teóricos.....	65
4.2.1 Conceitos e Enquadramentos Analíticos sobre Currículo Integrado	70
4.2.2 Integração Curricular na perspectiva da Recontextualização.....	72
4.2.3 A Integração Curricular Fundamentos e Diálogos Críticos.....	75
4.2.4 Experiências Internacionais como Referências para a Integração Curricular ..	77
4.2.5 O Currículo Integrado nas Políticas Educacionais Brasileiras Recentes.....	81
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	83
5.1 Contextualização Geral da Investigação Empírica	84
5.1.1 Análise Documental como Estratégia Metodológica	85
5.1.2 Aspectos Éticos e a Construção dos Codinomes dos Participantes	88
5.1.3 Vozes e Percursos: Quem São os Sujeitos que fazem parte da Pesquisa	90
5.1.4 Categorização e interpretação dos Dados	92

6. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO.....	98
6.1 Diretrizes Curriculares e Referenciais Gaúchos: Sentidos de Integração ...	98
6.1.1 Concepções de Integração curricular nas DCNEM e no RCGEM: Tensões e Disputas	101
6.1.2 Itinerários Formativos e a Possibilidade de Integração Curricular.....	102
6.1.3 Competências e Habilidades no Novo Ensino Médio	102
6.1.4 Análise da Integração Curricular nos Cadernos dos Itinerários Formativos referência para 2024	103
7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES, ALUNOS E GESTÃO ESCOLAR.....	113
7.1 A perspectiva da gestão escolar: tensões entre ideal e realidade na integração curricular.....	114
7.2 A perspectiva da gestão escolar: improvisação, resistência e os limites da integração curricular.....	120
7.3 Perspectivas docentes sobre a integração curricular: possibilidades e limites na experiência cotidiana.....	123
7.3.1 Vozes do professor de Humanas: desafios e contribuições	124
7.3.2 Experiências da professora de Linguagens na “integração curricular”	125
7.3.3 Reflexões da professora da área de Matemática sobre a prática docente.....	128
7.3.4 Vozes em Diálogo: Aproximações e Distanciamentos na Percepção Docente sobre a Integração Curricular	129
7.4 Vozes dissonantes e desejos em disputa: a perspectiva dos estudantes sobre a integração curricular no Novo Ensino Médio	135
7.4.1 (Des)integração curricular e ausência de interdisciplinaridade	137
7.4.2 Escolha e engajamento: liberdade limitada pela estrutura	139
7.4.3 Sobreposição, aceleração e desorganização dos conteúdos.....	140
7.4.4 Dificuldades de integração entre Formação Geral Básica e Itinerários	141
7.4.5 Propostas práticas e formação cidadã: um desejo do estudante	142
7.5 Entre Experiências e Teorias: Reflexões sobre as Entrevistas com Professores e Estudantes	147
8 QUANDO A INTEGRAÇÃO ENCONTRA A REALIDADE: DESAFIOS, TENSÕES E APRENDIZADOS FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	154

1 EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E O NOVO ENSINO MÉDIO

“A educação como prática da liberdade significa a capacidade de resistir e transformar as condições que nos oprimem.”

— Bell Hooks, *Teaching to Transgress*

A reflexão de Bell Hooks oferece uma chave de leitura potente para compreender a educação não apenas como um processo de transmissão de saberes, mas como um ato político de resistência e de transformação social. Essa concepção tem sido orientadora de minha trajetória enquanto estudante, professora e pesquisadora, marcada por um compromisso ético com a escola pública e com a construção de práticas educativas mais justas e emancipadoras.

Minha formação educacional esteve, desde os primeiros anos, profundamente vinculada à rede pública de ensino no Rio Grande do Sul. Cursei toda a Educação Básica em instituições públicas até o término do Ensino Fundamental. Quando chegou o momento de ingressar no Ensino Médio, me deparei com um impasse: as escolas estaduais estavam em greve e as aulas paralisadas. Diante disso, precisei optar por uma bolsa de estudos em uma escola privada, experiência que me expôs a contrastes significativos em relação às condições de ensino, aos recursos disponíveis e às expectativas pedagógicas. Essa vivência, ao evidenciar as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional brasileiro, foi decisiva para consolidar em mim o desejo de atuar, no futuro, pela valorização e qualificação da escola pública, especialmente no que se refere ao Ensino Médio, etapa historicamente negligenciada pelas políticas educacionais.

Após concluir o Ensino Médio, ingressei no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), onde fui selecionada, já no primeiro semestre, para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Durante dois anos, atuei em uma escola da rede estadual localizada na região central do município de São Leopoldo, vivenciando de forma intensa o cotidiano da docência desde os primeiros momentos da minha formação inicial. Nesse período, testemunhei e participei de um dos mais significativos movimentos grevistas do magistério gaúcho nas últimas décadas: a paralisação de 94 dias ocorrida em 2017, cujas pautas reivindicavam melhores condições de trabalho,

valorização salarial e o cumprimento do piso nacional do magistério (GZH RS, 2017). Como pibidiana, acompanhei de perto os impactos desse movimento, ampliando minha compreensão sobre os embates históricos em torno da valorização docente e da defesa da escola pública como um direito social.

Durante a graduação, também participei de eventos acadêmicos voltados à educação e desenvolvi estágios tanto em escolas públicas quanto em instituições privadas, o que me permitiu observar com maior acuidade as múltiplas realidades educacionais presentes no estado. Tais experiências foram fundamentais para consolidar minha escolha pela docência na rede pública estadual, na qual atuo até o presente momento como professora de Matemática.

Meu ingresso como regente de classe ocorreu em um contexto especialmente desafiador: no período pós-pandemia da Covid-19, quando o governo estadual adotou medidas emergenciais voltadas à recuperação da aprendizagem, como o aumento da carga horária nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Pouco tempo depois, no entanto, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), houve uma inflexão curricular significativa. A carga horária semanal dessas disciplinas foi reduzida, passando de seis para três períodos, a fim de abrir espaço para os itinerários formativos. Tais mudanças evidenciaram tensões entre os discursos oficiais e as práticas escolares.

A implementação do Novo Ensino Médio foi acompanhada de uma série de contradições no interior da escola em que atuo. Embora o discurso institucional enfatizasse o protagonismo juvenil, a definição dos itinerários ofertados não foi fruto de escolhas dos estudantes, mas de decisões tomadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Em minha escola, por exemplo, os alunos foram convidados a visitar estandes de diferentes áreas do conhecimento em uma feira interna, mas, ao final do processo, não puderam escolher os itinerários que cursariam. Esse afastamento entre proposta e prática gerou frustração e incertezas, tanto entre os docentes quanto entre os discentes. Foi nesse contexto, marcado por disputas, ambiguidades e descompassos, que decidi ingressar no mestrado em Educação, com o objetivo de investigar as possibilidades de integração curricular no cenário de reformulação do Ensino Médio.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, o campo educacional foi novamente atravessado por uma crise de grandes proporções: em maio de 2024, o Rio Grande do Sul enfrentou uma das maiores enchentes de sua história, que

provocou a destruição de cidades inteiras, a desestruturação de inúmeras escolas e a interrupção de milhares de trajetórias escolares. Em paralelo a esse contexto de calamidade, foi iniciada, em âmbito nacional, uma reavaliação das diretrizes do Novo Ensino Médio, com promessas de revisão da estrutura curricular, ampliação da carga horária da Formação Geral Básica e rediscussão dos itinerários formativos.

É nesse entrelaçamento entre vivência pessoal, contexto histórico e engajamento profissional que esta pesquisa se inscreve. Mais do que um exercício acadêmico, ela representa uma tentativa de compreender, a partir de uma perspectiva situada, as possibilidades e os limites de construção de um Ensino Médio mais integrado, democrático e comprometido com os direitos e os desejos das juventudes brasileiras. Inspirada pela concepção de Bell Hooks, compreendo que investigar a escola pública, em especial no contexto de reformas curriculares, é também um ato de resistência — e de esperança.

A possibilidade de pensar um currículo escolar que ultrapasse a compartimentalização das disciplinas, notadamente no contexto do Ensino Médio, tem sido muito recorrente nos últimos anos. Especialmente em períodos de reforma curricular, reiteradamente voltamos a falar em interdisciplinaridade, globalização, integração, transversalidade ou novas noções que emergem de debates de natureza curricular. Integrar os saberes e as experiências, tal como somos levados a pensar, diz respeito a uma expectativa importante em torno dessa etapa da educação básica.

Marcadamente no contexto brasileiro, esse debate adquire novas feições com a reformulação do Ensino Médio iniciada no ano de 2016 pela Medida Provisória (MP) 746/2016. Não resta dúvidas de que a reforma do Ensino Médio é um tema de extrema relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente diante da necessidade de adequação do currículo escolar às demandas contemporâneas e às aspirações dos estudantes, o que não inviabiliza considerar o caráter polêmico de sua composição política que envolve divergências sobre a flexibilização do currículo, a formação técnica e a ampliação das desigualdades educacionais entre diferentes regiões e classes sociais.

Como professora atuante no Ensino Médio tive a oportunidade de vivenciar de perto as transformações trazidas por essa reforma do Novo Ensino Médio, nos primeiros anos de sua implementação. Minha experiência em sala de aula me permitiu observar os desafios e as potencialidades da integração curricular, bem como a necessidade de uma formação contínua para os educadores que lidam com essas

novas diretrizes. A participação ativa nesse processo de mudança não apenas enriqueceu minha prática pedagógica, mas também despertou em mim a motivação para investigar mais profundamente as implicações da integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio. Importa destacar que não realizarei uma ampla apreciação da reforma, mas priorizarei um olhar atento para esta questão específica.

Merece destaque que o cenário da reforma também afeta os chamados estudantes 'nem-nem', que não estão matriculados em escolas nem empregados, agravando desafios socioeconômicos e educacionais. Uma reportagem do *Jornal Zero Hora*, de agosto de 2024, escrita por Marcelo Gonzatto, traz uma informação preocupante: cerca de 10% dos jovens no estado do Rio Grande do Sul não estudam nem trabalham. Com base nessa informação, o sociólogo André Salata (GZH, 2024) destaca que

Termos quase 230 mil jovens nessa situação são preocupantes porque a juventude é um momento de transição para a vida adulta em que as desigualdades sociais são seladas. Começam a se criar ainda na infância, mas é nessa transição que se consolidam. Dependendo de fatores como a classe social, não trabalhar nem estudar traz prejuízos grandes e difíceis de reverter, porque prejudica a qualificação e a inserção no mercado de trabalho.

Longe de assumir essa preocupação, interessa-me sinalizar para a atualidade dessa questão. A partir da preocupação com a inserção dos jovens no mercado de trabalho, dentre outros motivos, surgiu o advento do Novo Ensino Médio no Brasil, estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, marcando um novo direcionamento no panorama educacional do país. Essa reforma, que visa à flexibilização e à atualização do currículo, propõe novas abordagens pedagógicas e oportunidades para a integração curricular, em especial em torno da noção de itinerário formativo e seu processo de implementação. Transcorrida quase uma década deste processo, estudos como os de Celso João Ferretti (2019), Nora Rut Krawczyk (2020) e de Roberto Rafael Dias da Silva (2021) tem sinalizado para os limites curriculares da implementação desta proposta.

Todavia, vale destacar que meu interesse se encontra em pensar na integração entre os saberes e as experiências formativas em escolas de ensino médio. Para entender uma das possíveis significações da noção de integração curricular, ao longo do último século, o pesquisador espanhol Jurjo Torres Santomé (1998) oferece-nos uma definição bastante esclarecedora, que servirá de ponto de partida para os

argumentos que desenvolverei nesta dissertação. Segundo o autor a integração é uma combinação

[...] de campos de conhecimentos e experiências que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (SANTOMÉ, 1998, p. 27).

Acompanhando esta direção argumentativa proposta por Santomé, também é importante mencionar que a integração curricular é um conceito central no Novo Ensino Médio, especialmente após a publicação da última Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), notadamente no modo como está desenhado nos documentos do Rio Grande do Sul. Há uma preocupação em conectar diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma formação mais ampla e significativa para os estudantes. Essa integração pode ser realizada de várias maneiras, com o objetivo de tornar o currículo mais flexível e adaptado às necessidades dos estudantes. Entretanto, em tom preliminar, precisamos interrogar pelos sentidos desta integração, pelos processos políticos e pedagógicos percorridos e pela própria recepção destas ideias nos cotidianos escolares.

Um dos principais aspectos da integração curricular no Novo Ensino Médio, na forma como sua arquitetura inicial foi projetada, são os itinerários formativos, que consistem em conjuntos de disciplinas, projetos, oficinas e outras atividades que os alunos podem escolher conforme seus interesses e projetos de vida¹. Esses itinerários foram estruturados com a expectativa de que promoveriam a integração entre teoria e prática, entre diferentes áreas do conhecimento e entre a escola e o mundo do trabalho.

No Referencial Curricular Gaúcho (2022, p. 23), documento orientador das políticas curriculares do contexto em que desenvolvemos esta investigação, é apresentada uma definição vinculada às oportunidades de escolha dos estudantes:

¹ Com base no *Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM)*, os **Itinerários Formativos (IFs)** são parte central da arquitetura curricular proposta para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Eles compõem a **parte flexível do currículo**, articulando-se com a **Formação Geral Básica (FGB)** para proporcionar uma formação integral aos estudantes. Segundo o RCGEM (2022, p.31), os itinerários formativos são: “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”

Nos Itinerários Formativos (IFs) os estudantes terão a oportunidade de escolher, de acordo com a realidade e a oferta das redes de ensino. As redes de ensino têm a autonomia de elaboração, construção e implementação dos Itinerários Formativos, a partir das demandas territoriais, afinadas com as vocações, com as necessidades socioeconômicas e com as matrizes produtivas, bem como com as potencialidades e perspectivas turísticas, culturais, ecológicas, de sustentabilidade, de inovações científicas, tecnológicas e de equidade social, sempre primando pela educação de formação integral.

Nessa direção, o Estado do Rio Grande do Sul (RS) destacasse como um dos pioneiros na implementação dessas mudanças, buscando adaptar-se aos desafios e às demandas contemporâneas da educação. O governo estadual tem argumentado, em suas posições oficiais, que tem promovido iniciativas para fortalecer os itinerários formativos, permitindo que os estudantes escolham áreas de interesse, como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens e formação técnica e profissional. Essas mudanças visam não apenas alinhar a formação escolar às demandas do mercado de trabalho, mas também promover uma educação mais contextualizada e relevante para os jovens.

Mais uma vez precisamos fazer alguns breves apontamentos teóricos com relação a essa preocupação em promover integração, vista a miríade de possibilidades de formas de compreensão desta noção. Segundo Morin (2000), em perspectiva clássica, um currículo que se adapta às necessidades dos alunos é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que prepare os estudantes para os desafios do século XXI. No entanto, a implementação dessas reformas tem enfrentado desafios significativos, como a infraestrutura insuficiente em algumas escolas, a formação contínua de professores para lidar com os novos conteúdos e a resistência de setores que acreditam que a flexibilização curricular pode aumentar as desigualdades, especialmente em áreas de menor acesso a recursos². Santomé (1998) alerta que a falta de clareza nas intenções educacionais pode resultar em

² Autores como Silva, Pasqual e Blaszkowski assinalaram os problemas infraestruturais na implementação do Novo Ensino Médio. Os autores realizaram um estudo que apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (NEM), destacando suas implicações na formação curricular e na estrutura educacional no Brasil. Com base em 13 pesquisas selecionadas entre 2017 e 2022, a análise revela que a implementação do NEM trouxe à tona desafios significativos relacionados à infraestrutura das escolas e à formação de professores, evidenciando fragilidades e incertezas no ambiente escolar. O estudo critica a tendência de mercantilização da educação e o esvaziamento curricular, além de ressaltar a falta de participação efetiva dos profissionais da educação nas reformulações propostas. A pesquisa conclui com a necessidade de discutir e refletir sobre o NEM, enfatizando seu papel crucial na formação cidadã e educacional dos estudantes brasileiros.

descontentamento e na percepção de que as propostas são inúteis, o que reforça a necessidade de um planejamento cuidadoso e inclusivo na implementação dessas mudanças.

Além disso, a inserção dos estudantes das periferias urbanas nos sistemas educacionais continua a ser uma das principais preocupações no contexto atual, especialmente considerando que esses jovens enfrentam condições de informalidade e precariedade no mercado de trabalho. A busca por uma educação que não apenas promova a aquisição de conhecimentos, mas que também se alinhe às suas trajetórias de vida e às suas aspirações individuais, é fundamental. Conforme destacado por Silva (2023), é necessário reconhecer que, apesar dos avanços na democratização da escolarização, ainda estamos lidando com os efeitos paradoxais das políticas educacionais que, embora prometam ascensão, muitas vezes resultam em incertezas e oportunidades limitadas. Embora o Novo Ensino Médio estivesse prometendo uma melhor preparação para o mundo do trabalho, é necessário garantir que as oportunidades sejam acessíveis a todos os jovens, independentemente de sua origem socioeconômica. Portanto, parece-nos importante repensar e redesenhar as políticas de juventude, garantindo que a formação escolar não se reduza a projetos de vida atomizados, mas que ofereça uma base sólida para que esses jovens possam se inserir de maneira significativa e digna na sociedade. Assim, o sucesso dessa reforma, ou de qualquer outra, dependerá não apenas da reestruturação curricular, mas também de políticas públicas que enfrentem as desigualdades e ofereçam suporte contínuo aos estudantes mais vulneráveis (SILVA et al., 2022).

Mais uma vez recorrendo a documentação estadual do Rio Grande do Sul vale destacar que “o Ensino Médio, com sua reformulação, principalmente com a possibilidade da escolha de itinerários formativos (alinhados aos interesses e necessidades dos jovens), pode contribuir para diminuir a evasão e o abandono escolar” (RCGEM, 2022, p. 25). Essa abordagem pode permitir que os alunos se envolvam mais ativamente em seu processo educativo, oferecendo oportunidades para que eles explorem áreas de interesse pessoal e profissional, o que pode aumentar a motivação e o engajamento. Revela-se uma promessa para a criação de um ambiente mais atraente e adequado às aspirações e necessidades dos estudantes, promovendo um maior vínculo com a escola e, conseqüentemente, reduzindo a taxa de evasão.

Contudo, tal como mencionamos anteriormente, é fundamental lembrar que essa lei foi aprovada a partir de uma Medida Provisória (MP 746/2016), o que evidencia seu caráter abrupto e limitado de participação democrática. Como apontam diversos autores críticos, a adoção dessa MP enfraqueceu o diálogo com educadores, pesquisadores e movimentos sociais, configurando um processo verticalizado e tecnocrático de mudança educacional.

Essa origem controversa marca profundamente a trajetória da reforma. Embora propague princípios como flexibilização, protagonismo estudantil e integração entre teoria e prática, os seus fundamentos e mecanismos de implementação geram dúvidas quanto à sua efetividade em garantir qualidade e equidade na educação. É essencial, portanto, realizar uma leitura crítica da reforma, destacando suas contradições e seus efeitos sobre a organização curricular e a vida dos estudantes. Enfim, será neste contexto paradoxal que inscrevemos nossas questões investigativas, à luz das experiências profissionais que tive.

Ainda no que se refere ao contexto específico do Rio Grande do Sul, a implementação do Novo Ensino Médio, de acordo com o RCGEM (2022, p. 56), “tanto nas redes públicas quanto privadas, respeitadas as suas autonomias, sistematizada neste Referencial Curricular Gaúcho, organiza-se em dois grandes momentos: Formação Geral Básica e Itinerários”. A Formação Geral Básica (FGB) compreende o conjunto de disciplinas e conteúdos essenciais que todos os alunos devem cursar, assegurando uma base comum de conhecimentos e habilidades. Já os Itinerários Formativos (IFs) são oferecidos para que os estudantes possam aprofundar-se em áreas de interesse específico.

Objetivamente, a integração curricular entre disciplinas e itinerários formativos surge como um aspecto central dessa reforma, apresentando-se como uma possibilidade de superar a fragmentação tradicional do currículo e de proporcionar uma abordagem mais ampla e interdisciplinar na educação dos jovens. Segundo Morin (2000), essa articulação entre diferentes áreas do conhecimento é fundamental para desenvolver uma educação que prepare os alunos para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo, promovendo uma aprendizagem que transcende a mera memorização de conteúdo. No entanto, para efetivar essa integração, bem como para compreender sua perspectiva conceitual, torna-se importante examinar tanto as oportunidades quanto os desafios que se apresentam nesse processo.

A análise das oportunidades e desafios da integração curricular no contexto da implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, foco desta dissertação de mestrado, justifica-se pela necessidade de fornecer subsídios teóricos e práticos para os gestores educacionais, professores e demais atores envolvidos no processo de reforma. Compreender os fatores que favorecem ou dificultam a integração curricular permitirá desenvolver estratégias adequadas para potencializar os benefícios dessa abordagem e superar os obstáculos encontrados.

Além disso, a busca por uma educação mais contextualizada e relevante para os estudantes é uma preocupação central no atual cenário educacional. A integração curricular entre disciplinas e itinerários formativos pode ser uma articulação curricular interessante para tornar o currículo do Ensino Médio mais conectado com a realidade dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e preparando-os de forma mais adequada para os desafios do século XXI.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender os impactos da integração curricular no processo de ensino e aprendizagem, bem como na formação dos estudantes. Além disso, a investigação sobre as possibilidades e os desafios da integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio contribui para o debate sobre as políticas educacionais e para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

O principal objetivo deste estudo é examinar os sentidos de integração curricular emergentes do processo de implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, no período entre 2016-2024. Para alcançar esse objetivo, propõe-se:

- Problematicar as concepções de integração curricular presentes nas diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio;
- Caracterizar os sentidos de integração curricular em uma escola estadual na cidade de Sapucaia do Sul;
- Analisar modos de desenvolvimento de integração curricular no Ensino Médio.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso em uma escola Estadual na cidade de Sapucaia do Sul, no Rio Grande do Sul. Foram realizadas entrevistas com a vice direção, coordenação, professores e estudantes, análise documental dos projetos político-pedagógicos da escola e dos documentos do Novo Ensino Médio. A abordagem qualitativa permitiu uma compreensão aprofundada das práticas de integração curricular e dos desafios enfrentados pelas escolas.

Deseja-se que este estudo seja capaz de contribuir para o debate sobre a integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais e para o aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas. Além disso, presume-se que os resultados desta pesquisa possam inspirar novas abordagens para a promoção de uma educação mais integrada e significativa para os estudantes.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos, além desta apresentação inicial. O primeiro capítulo introduz o tema da pesquisa, contextualizando-o a partir da trajetória pessoal e profissional da autora, delineando o problema de investigação, justificando a relevância do estudo, explicitando os objetivos propostos e apresentando a estrutura geral do trabalho. O segundo capítulo dedica-se ao resgate histórico das políticas de Ensino Médio no Brasil, com ênfase nos principais marcos legais e nas reformas que moldaram essa etapa da Educação Básica, evidenciando as disputas e permanências que perpassam sua constituição. No terceiro capítulo, o Novo Ensino Médio é abordado como política pública, sendo analisado à luz de seus fundamentos legais, de seus objetivos declarados e das controvérsias que suscita, sobretudo no que se refere à flexibilização curricular e à proposta de itinerários formativos.

O quarto capítulo trata das concepções de currículo integrado, articulando referenciais teóricos nacionais e internacionais que sustentam pedagogicamente essa proposta, com destaque para autores como Jurjo Torres Santomé, Alice Casimiro Lopes e James Beane. Nesse capítulo, discutem-se os sentidos atribuídos à integração curricular e suas implicações epistemológicas, formativas e políticas. O quinto capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando a abordagem qualitativa, o campo empírico, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos analíticos, fundamentados em uma perspectiva crítica de investigação. No sexto capítulo, realiza-se a análise de documentos oficiais, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e o Referencial Curricular Gaúcho, a fim de compreender como a noção de integração curricular é mobilizada nos textos normativos e quais concepções educacionais sustentam essa proposta.

Por fim, o sétimo capítulo traz a análise das entrevistas realizadas com professores, estudantes e equipe gestora de uma escola estadual do Rio Grande do Sul, buscando compreender os sentidos atribuídos à integração curricular no contexto

da implementação do Novo Ensino Médio, bem como as tensões, desafios e possibilidades percebidas pelos sujeitos escolares diante dessa reforma educacional.

Esse esquema oferece uma visão abrangente e estruturada do trabalho, proporcionando uma base para a compreensão e análise das questões relacionadas ao Novo Ensino Médio. Ao longo do desenvolvimento dos capítulos, serão explorados aspectos do tema, com o intuito de contribuir para uma compreensão mais aprofundada e crítica das mudanças e desafios no contexto educacional atual.

Enfim, de modo preliminar, conseguimos afirmar que a proposta de integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio, embora prevista nos documentos oficiais e desejada por parte dos atores escolares, encontra limites concretos em sua implementação, seja pela falta de tempo para planejamento coletivo, pela escassez de formação continuada, pela sobrecarga docente ou pela estrutura fragmentada do sistema educacional. Trata-se de um exercício preliminar, a ser aprofundado em estudos futuros, que muito contará com as contribuições generosas dos seus primeiros leitores e leitoras.

2 HISTORICIDADE DAS POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL

***“Brasil tem 5,3 milhões de jovens que não estudam nem trabalham,
os “nem-nem”***

— A voz da Serra, 15 de maio 2025

“A história não se repete, mas muitas vezes rima.”

— Mark Twain

Iniciar a análise da historicidade do Ensino Médio no Brasil exige que olhemos para o presente com olhos atentos. A reportagem recente da *A voz da Serra* (2025) aponta que 21,2% da população entre 14 e 29 anos, totalizando 10,3 milhões de pessoas estão fora da escola e do mercado de trabalho. Esses dados, preocupantes por si só, também revelam um padrão: há décadas, a educação média brasileira parece ter dificuldades em se consolidar como um direito pleno e um projeto formativo significativo.

Nesse sentido, a célebre frase atribuída a Mark Twain — “a história não se repete, mas muitas vezes rima” — ilumina o objetivo deste capítulo: entender como os ciclos de reformas, políticas e disputas em torno do Ensino Médio se repetem sob novas roupagens. As reformas educacionais, longe de serem neutras ou lineares, são marcadas por interesses, contradições e lógicas políticas que remontam à colonização e reverberam atualmente.

Neste capítulo, apresento um recuo histórico, partindo da educação colonial e das Aulas Régias, passando pelas reformas pombalinas, pelo ideário jesuítico e pelas grandes transformações do século XX, até chegar às recentes diretrizes estabelecidas com a LDB de 1996 e a Reforma do Ensino Médio de 2017. O objetivo é compreender como se constituíram as condições de possibilidade para a atual configuração do Ensino Médio e, consequentemente, para a noção de integração curricular que é foco central desta dissertação.

2.1 Entre Disputas e Reformas: Linhas Históricas do Ensino Médio no Brasil

No período colonial brasileiro início da colonização, o ensino, no Brasil, era voltado principalmente para a catequese dos índios e a formação de sacerdotes.

Durante o período colonial, a educação era acessível apenas a uma elite restrita, composta principalmente por filhos de colonos ricos e nobres. Ao longo do processo de colonização do Brasil, houve “uma estreita simbiose entre educação e catequese” (SAVIANI, 2004, p. 125). As instituições de ensino eram escassas, e o acesso à educação formal era um privilégio para poucos.

A educação daquele período foi moldada por influências religiosas, com destaque para o papel dos jesuítas na formação da sociedade colonial. Os jesuítas desempenharam um papel central nesse processo, fundando escolas e seminários para cumprir a ordem de “converter os gentios” (SAVIANI, 2004, p. 121), ordem essas vindas de D. João III.

Segundo Saviani (2004), este foi o motivo de muitos historiadores considerarem que a História da Educação Brasileira iniciou em 1549 com a chegada dos jesuítas. O referido período ficou conhecido como “período heróico”³ (1549-1570), fase que ficou marcada pelo plano de instrução produzido por Nóbrega que, segundo Saviani (2004), iniciou com o aprendizado de Português para indígenas, doutrina cristã, a escola de ler e escrever e uma possibilidade de escolha entre: canto orfeônico e música instrumental, completando com o aprendizado profissional por um lado e pelo outro, com a gramática latina para aqueles que queriam seguir estudo na Universidade de Coimbra.

Na segunda fase (1570-1759), Saviani dá destaque à educação jesuíta centrada no *Ratio Studiorum*⁴, que era de caráter universalista e elitista. O ideário pedagógico deste modelo,

1. ³ O período heroico da educação no Brasil, conforme descrito por Luiz Alves de Mattos (1958), abrange os anos de 1549 a 1570 e é caracterizado por uma série de eventos e personalidades que moldaram as bases da educação no país. O período começa com a chegada de Tomé de Souza ao Brasil em 1549, acompanhado por um grupo de missionários jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega. Eles tinham a missão de iniciar a catequese e a instrução na colônia, em um contexto de necessidade de ocupação e colonização. Em apenas 15 dias após a chegada, foi inaugurada a primeira escola brasileira, que se tornou um marco na história da educação. Vicente Rodrigues, o primeiro mestre-escola, foi responsável por ensinar leitura, escrita e latim, além da fé católica. As escolas jesuítas eram notáveis por sua abordagem inclusiva, atendendo tanto crianças carentes quanto filhos de colonos e da elite. Essa diversidade era uma característica marcante do sistema educacional inicial. O período é descrito como um momento de grande dinamismo e empreendedorismo educacional, onde os educadores se mostraram preocupados com as realidades sociais e humanas ao seu redor. A educação era vista como uma ferramenta para a catequese e a formação moral da população. A partir de 1565, com a instituição da redizima, a política educacional começou a mudar, direcionando recursos para a educação das elites e encerrando a fase mais democrática e inclusiva do sistema educacional. Essa mudança foi impulsionada pela aristocracia, que não desejava que a educação fosse acessível a todos. O período heróico é considerado fundamental para a história da educação brasileira, pois estabeleceu as bases para o sistema educacional que se desenvolveria posteriormente. A obra de Mattos destaca a importância das iniciativas educacionais jesuítas e suas implicações sociais e culturais.

⁴ Segundo Franca (1952) e Carvalho (1978), o período do *Ratio Studiorum* refere-se à implementação e desenvolvimento do plano de estudos da Companhia de Jesus, que foi formalizado em 1599. Este documento estabeleceu diretrizes rigorosas para a educação jesuíta, visando garantir a uniformidade e a qualidade do ensino nas instituições sob sua administração. O *Ratio Studiorum* foi resultado de um longo processo de codificação que começou devido à necessidade de normatizar o trabalho educacional em resposta ao aumento do número de alunos e à falta de experiência dos professores.

Correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional considerada, porém, em sua vertente religiosa. A concepção pedagógica tradicional se caracteriza por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano (SAVIANI, 2004, p. 127).

Nessa mesma fase, houve um novo plano entre o curso de Humanidades versus os cursos de Filosofia e Teologia. O plano que de fato se organizou no Brasil foi o de Humanidades, pois o outro era restrito para formação de padres. O curso de Humanidades tinha duração de seis anos e trazia o “*Trivium* da Idade Média, isto é, a Gramática, a Dialética e a Retórica” (SAVIANI, 2004, p. 127). A influência dos jesuítas no Brasil começou a declinar no final do século XVIII, com a expulsão da Companhia de Jesus do território colonial em 1759. Esse evento marcou uma mudança significativa na educação brasileira, abrindo espaço para outras ordens religiosas e instituições educacionais.

Se inicia no Brasil, o período pombalino (1759-1808), que “se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas na versão jesuítas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução” (SAVIANI, 2004, p. 128). Assim, nesse período as “aulas régias” aparecem na história da educação. As aulas régias, estabelecidas durante o período pombalino, representaram uma mudança significativa na estrutura educacional do Brasil, marcando a transição de um modelo de ensino dominado por instituições religiosas para um sistema mais secular e estatal. Essas aulas, que eram ministradas diretamente pelo Estado, tinham como objetivo oferecer uma educação que refletisse os ideais iluministas, promovendo o conhecimento científico e racional em detrimento das doutrinas religiosas. Segundo Cardoso (2004), as aulas régias foram fundamentais para a formação de uma nova elite intelectual, uma vez que buscavam não apenas transmitir conteúdos, mas também formar cidadãos críticos e conscientes

O plano de estudos era dividido em três modalidades curriculares: Teológico, Filosófico e Humanista, cada um com suas especificidades e duração. O Ratio enfatizava a formação intelectual clássica, vinculada à formação moral, e incluía métodos de ensino, acompanhamento do progresso dos alunos, e a conduta esperada de professores e alunos. O Ratio Studiorum permaneceu em vigor por quase dois séculos, influenciando profundamente a pedagogia católica, mesmo após a supressão da Companhia de Jesus em 1773. A obra foi revisada em 1832, mas os princípios fundamentais do ensino jesuíta continuaram a ser respeitados e aplicados em diversas instituições educacionais ao longo do tempo, refletindo a importância histórica e pedagógica do documento na educação católica e na formação de educadores

de seu papel na sociedade. Essa iniciativa, embora limitada em sua abrangência, lançou as bases para a escolarização formal no Brasil, influenciando a estrutura do ensino fundamental e médio que conhecemos hoje, de certo modo, são as precursoras da escolarização dos jovens brasileiros.

Tereza Cardoso (2004, p. 181), afirma que a Reforma dos Estudos não foi um processo “linear”. Ela divide essa reforma em duas fases. A primeira fase teve início com o Alvará de 28 de junho de 1759, caracterizado pela “Reforma dos Estudos Menores”, que se refere aos estudos das Humanidades e primeiras letras. A segunda fase iniciou com a “Reforma dos Estudos Maiores” pela lei de 6 de novembro de 1772, quando foram reformulados os estudos específicos da Universidade de Coimbra e se deu a efetivação das “*Aulas Régias*” no Brasil, aulas que “pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja. Também na educação manifestava-se o Regalismo.” (CARDOSO, 2004, p. 182).

Aricle Vechia (2014, p. 78), por sua vez, define as *Aulas Régias* como “o ensino de uma determinada disciplina, ministrada por um professor, sem articulação com as demais ou com uma escola. As *Aulas Régias* eram, portanto, disciplinas autônomas e isoladas, ensinadas sem um plano de estudos estruturados”. Durante as *Aulas Régias*, houve o primeiro concurso para professores públicos em Recife, no dia 20 de março de 1760. Segundo Cardoso (2004), em 7 de maio de 1760, foram realizados os primeiros exames para professores régios de Gramática Latina. Entretanto, a autora ressalta que em 1765 nenhum professor ainda tinha sido chamado para a nomeação do cargo.

Em 1771, depois de muitos obstáculos para a implementação das Aulas Régias, um novo alvará foi escrito e, nesse momento, segundo Cardoso (2004), iniciou-se a segunda fase da Reforma dos Estudos. A autora traz os três objetivos principais dessa fase que traduzem as preocupações centrais do governo pombalino:

“O primeiro deles seria o esforço em reformar os Estudos Maiores, substituindo os antigos Estatutos da Universidade de Coimbra, elaborados pelos jesuítas, por um novo Estatuto mais adequado ao moderno espírito científico, e redigido por intelectuais filiados ao pensamento ilustrado. O segundo objetivo pretendido se traduz através da criação de um imposto específico, o do Subsídio Literário[...]. O terceiro objetivo, em relação à Reforma dos Estudos de 1772, o relançamento, na prática, das Aulas Régias (CARDOSO, 2004, p. 184).

Cardoso (2004) ainda traz que as *Aulas Régias* só iniciaram no Brasil em 1774 no Rio de Janeiro, com a aula de Filosofia Racional e Moral, mas que a lei deixa claro que a educação não era obrigatória e que não se destinava a população no geral, “partindo que o governo do princípio de que era “impraticável” montar uma rede escolar que abrangesse todo o território do reino luso e domínios” (CARDOSO, 2004, p. 184). Segundo Cardoso (2004), somente depois da Independência do Brasil, os Estudos Menores foram separados em: *ensino primário* ou *instrução primária* e *ensino de Humanidades ou aulas de estudos menores*. Com tal instrução ficou com a configuração mais parecida ao ensino atual no Brasil, que se constitui no ensino fundamental e o ensino médio. Esse sistema implantado com a reforma baseou-se nas aulas de primeiras letras e nas aulas de Humanidades, chamada de *Aulas Régias*, citadas anteriormente.

Com a lei de 15 de outubro de 1827, tornou-se obrigatória a instalação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império brasileiro. Apesar disso, a educação ainda não era obrigatória, conforme o artigo 179, 32 da Constituição de 1824, que indicava essa educação apenas para cidadãos livres. Cardoso (2004) comenta que, em 1834, por conta do Ato Adicional, o sistema foi extinto e substituído por outro.

Essa alteração ocorreu por conta da Lei de 12 de agosto de 1834, que se caracteriza, segundo Cardoso (2004), pela descentralização, uma vez que tanto o ensino fundamental (ler, escrever e contar) quanto o Ensino Médio (humanidades) ficaram a cargo das Assembleias Legislativas. A Proclamação da República em 1889 trouxe mudanças significativas no sistema educacional. No entanto, foi apenas na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, que ocorreu a primeira grande reforma do Ensino Médio. A Reforma Francisco Campos, de 1931, reorganizou o sistema educacional, unificando os ensinos primário e secundário em uma única escola chamada “ginásio”, precursora das atuais escolas de Ensino Médio.

Ao longo do século XX, o Ensino Médio passou por várias reformas e mudanças curriculares. Destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que trouxe avanços na estruturação do Ensino Médio, tornando-o mais flexível e adaptado às necessidades dos estudantes.

Hoje, o Ensino Médio no Brasil enfrenta desafios significativos, incluindo a qualidade do ensino, a evasão escolar e a necessidade de uma formação mais adequada às demandas do mercado de trabalho. A história do Ensino Médio no Brasil

é uma jornada marcada por avanços e desafios. Desde os primeiros passos dos jesuítas até as reformas educacionais do século XX, o Ensino Médio desempenhou um papel fundamental na formação da sociedade brasileira. No entanto, é essencial continuar buscando melhorias na qualidade e acessibilidade desse nível de ensino, para que possamos preparar os jovens para os desafios do século XXI.

Figura 1: Desdobramentos das Aulas Régias até desdobramentos contemporâneos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Este capítulo ofereceu uma visão abrangente das raízes da educação no Brasil colonial, que serviram como base para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro ao longo dos séculos seguintes. Ao final do capítulo, apresento um esquema no qual podemos destacar que, desde as Aulas Régias até os desdobramentos contemporâneos, o ensino médio foi marcado por uma lógica dualista (segmentado socialmente) e por uma lógica disciplinar (com a priorização de certos saberes).

2.1.1 Reformas Educacionais e Marcos Legais: Um Panorama Político-Normativo

A trajetória recente do Ensino Médio brasileiro é marcada por um conjunto de reformas que podem ser agrupadas conforme os sentidos políticos e pedagógicos que lhes deram origem e sustentação. Essa abordagem permite compreender não apenas os marcos legais em sua linearidade cronológica, mas, sobretudo, as intencionalidades que mobilizaram diferentes projetos educacionais em disputa no país. Nesta seção, apresentarei um panorama político-normativo das principais reformas e legislações que influenciaram o Ensino Médio brasileiro nas últimas décadas. O objetivo é compreender como essas mudanças foram orientadas por

diferentes concepções de educação e projetos de sociedade, destacando os sentidos que sustentam as transformações no currículo. A análise busca evidenciar como essas reformas impactaram a organização do Ensino Médio, a formação dos estudantes e o papel da escola pública diante das novas demandas sociais, econômicas e culturais.

Tabela 1: Ordem Cronológica dos Marcos Regulatórios e Reformas Educacionais

Marco Regulatório/Reforma	Autor(es)	Ano
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	Saviani, Paro, Libâneo	1996
Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Soares, Sposito, Alves	2009
Programa Ensino Médio Inovador (EMI)	Pimenta, Franco, Lima	2009
Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)	Frigotto, Garcia, Romanowski	2017
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Moreira, Cury, Rios	2017-2018
Reforma do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	Gentili, Torres, Oliveira	2020
Novo Ensino Médio	Faria, Santos, Silva	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.1.2 Democratização e Expansão do Acesso: Políticas para a Inclusão Educacional

A história da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) remonta a uma trajetória marcada por mudanças significativas no panorama educacional brasileiro. Antes da promulgação da LDB em 1996, o Brasil vivenciou diferentes marcos legislativos, destacando-se a Lei Orgânica do Ensino Lei nº 4.024/61 e a Lei

nº 5.692/71, cada uma com suas características e implicações. Contudo, a necessidade de atualização e modernização do sistema educacional brasileiro levou à elaboração de uma nova legislação, resultando na promulgação da LDB, que consolidou diretrizes para toda a educação nacional, desde a educação infantil até o ensino superior.

A LDB de 1996 representou um esforço para superar desafios históricos, tais como a fragmentação do sistema educacional e a falta de coerência entre as diferentes etapas de ensino. A lei buscou estabelecer princípios mais flexíveis, alinhados com as demandas sociais e educacionais contemporâneas. Sua promulgação foi um marco na construção de uma base legal mais moderna e abrangente, refletindo a aspiração de uma educação mais inclusiva, democrática e adaptada aos desafios do país.

Aborda diversos aspectos educacionais, incluindo a definição das etapas e modalidades de ensino, as diretrizes para a elaboração dos currículos escolares, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática das instituições de ensino, e a promoção da igualdade de acesso e permanência na escola. Além disso, ela reconhece a importância da diversidade cultural e a necessidade de adaptação dos currículos para atender às especificidades regionais. Ao estabelecer um arcabouço legal abrangente, a LDB desempenha um papel crucial na configuração e desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, buscando garantir uma base sólida para a formação integral dos cidadãos.

Outro marco importante nesse eixo foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb no Brasil é marcado por evolução significativa em busca de uma educação pública mais equitativa e financeiramente sustentável e foi criado em 2007, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A sua implementação buscou corrigir desigualdades na distribuição de recursos, principalmente entre municípios mais e menos favorecidos economicamente, assegurando uma fonte estável e ampliada de financiamento para a educação básica.

A reforma do Fundeb, sancionada em 2020, representou um marco crucial ao tornar o fundo permanente e ampliar gradualmente sua participação no financiamento da educação básica. Além disso, a reformulação estabeleceu novos critérios de distribuição dos recursos, considerando aspectos como o nível socioeconômico dos

alunos e a inclusão de estudantes com deficiência no cálculo de repasses. Essas mudanças visam promover maior equidade no sistema educacional, garantindo que todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade. A história da Reforma do Fundeb reflete o compromisso do Brasil em fortalecer a base educacional do país e construir um sistema mais justo e inclusivo.

2.1.3 Flexibilização Curricular e a Agenda da Empregabilidade Juvenil

O Programa Ensino Médio Inovador (EMI) foi lançado, no Brasil, em 2009, como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de promover inovações pedagógicas e melhorias na qualidade do ensino médio. Buscando superar desafios históricos dessa etapa da educação básica, o EMI propôs uma série de ações e estratégias para tornar o currículo mais atrativo e alinhado às demandas contemporâneas. A proposta enfatizava a flexibilização curricular, a interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática, visando oferecer uma educação mais contextualizada e relevante para os estudantes.

Ao longo dos anos, o EMI promoveu parcerias entre escolas e instituições culturais, científicas e empresariais, incentivando a realização de projetos que ultrapassassem os limites tradicionais da sala de aula. Essa abordagem pretendia estimular a autonomia dos estudantes, promover o desenvolvimento de competências críticas e prepará-los para os desafios acadêmicos e profissionais. Apesar de ter enfrentado desafios na sua implementação, o EMI representou uma tentativa significativa de repensar o ensino médio no Brasil, inserindo elementos de inovação e adaptabilidade em um esforço para melhorar a qualidade da educação nessa etapa crucial da formação escolar.

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, constitui um dos marcos mais emblemáticos das reconfigurações educacionais recentes no Brasil, não apenas pelo seu alcance legal, mas também pelo seu alinhamento a uma racionalidade técnica, gerencialista e neoliberal. Sua promulgação, a partir da Medida Provisória nº 746/2016, evidencia um processo decisório de caráter autoritário, descolado do debate público e das instâncias tradicionais de participação democrática na educação. Como aponta Cury (2017), o uso de medidas provisórias para alterar

profundamente os marcos normativos da educação básica revela o enfraquecimento dos espaços deliberativos e a supressão da função pública do Estado como promotor de direitos sociais.

A proposta do Novo Ensino Médio foi delineada a partir de três eixos centrais defendidos pelo discurso governamental: a flexibilização dos currículos, a valorização do protagonismo estudantil e a tentativa de estabelecer conexões mais diretas entre a escola e o mundo do trabalho. A nova arquitetura curricular passou a ser dividida em duas partes: a Formação Geral Básica (FGB), estruturada conforme os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com carga horária mínima de 1.800 horas, e os Itinerários Formativos (IFs), com, no mínimo, 1.200 horas, organizadas em cinco grandes áreas do saber sendo esse o arranjo organizado com a publicação da DCNEM de 2018.

A história da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Brasil, remonta a uma demanda crescente por diretrizes educacionais mais claras e alinhadas às necessidades da sociedade contemporânea. O processo de construção da BNCC teve início em 2014, com a criação da Comissão Técnica da BNCC e o estabelecimento de um amplo diálogo envolvendo educadores, especialistas, gestores, pais e alunos. Esse esforço coletivo visava superar lacunas e inconsistências presentes nos currículos escolares, buscando estabelecer um referencial comum que contemplasse as diversas realidades educacionais do país.

Em 2018, a BNCC do Ensino Médio foi homologada, representando um marco significativo na história da educação brasileira. A proposta estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de desenvolver, promovendo uma formação mais sólida e equitativa. Além disso, a BNCC propõe uma abordagem mais integrada, reconhecendo a importância de competências socioemocionais e da contextualização regional. No decorrer dos anos, a implementação da BNCC trouxe desafios, mas também oportunidades para aprimorar a qualidade do ensino e fortalecer a educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

Além disso, a utilização de uma medida provisória para reformular o último ciclo da educação básica, sem a realização de um amplo debate com os principais sujeitos da educação — professores, estudantes, gestores, universidades e entidades representativas —, reforça o caráter impositivo da iniciativa. Essa estratégia legislativa contrariou princípios democráticos que deveriam orientar a formulação de políticas

públicas educacionais, comprometendo a construção coletiva de propostas e acentuando a distância entre a legislação e as necessidades concretas da comunidade escolar.

A reforma insere-se em um contexto mais amplo de inflexão neoliberal nas políticas educacionais, em que a eficiência, a flexibilidade e a empregabilidade passam a se sobrepor a princípios como equidade, formação integral e justiça social. Conforme destaca Ferretti (2019), trata-se da consolidação de uma agenda que subordina a educação às demandas do mercado, transformando a escola em espaço de adestramento para o mundo do trabalho precário e fragmentado.

Apesar dessa nova configuração curricular trazer a promessa de flexibilização e escolha, diversos autores e educadores apontam os limites concretos de sua implementação. A reforma do Ensino Médio ancorou-se em diretrizes que prometem maior liberdade pedagógica e adaptação às realidades juvenis buscando em diversificar o percurso escolar dos estudantes. No entanto, essa reconfiguração tem suscitado críticas, especialmente pelo modo como os itinerários são ofertados de maneira desigual nas diferentes redes de ensino, o que tende a reforçar disparidades históricas entre escolas e territórios.

Como analisa Kuenzer (2021) a fragmentação curricular e a flexibilização promovida pela reforma não significam necessariamente maior liberdade pedagógica, mas sim um deslocamento da responsabilidade do Estado para as escolas e estudantes, sem o correspondente suporte material, formativo ou institucional. A lógica da escolha individual esconde a estrutura desigual de oportunidades e impõe aos jovens a responsabilização por suas trajetórias, em um contexto marcado por escassez e precarização.

Adicionalmente, a implementação apressada e desarticulada do Novo Ensino Médio compromete a formação integral dos estudantes. Já exclusão ou desvalorização de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física – frequentemente suprimidas dos IFs – fragiliza o desenvolvimento de competências críticas e cidadãs. Krawczyk (2020) chama atenção para o risco de uma formação reduzida à funcionalidade, em que se perdem os elementos culturais, éticos e políticos que devem fundamentar uma educação humanizadora.

A retórica do protagonismo juvenil, amplamente mobilizada para justificar a reforma, também carece de concretude. Em contextos escolares marcados por vulnerabilidade social, infraestrutura precária e falta de orientação profissional, a

liberdade de escolha torna-se ilusória. Ao invés de ampliar horizontes formativos, o Novo Ensino Médio tende a reforçar as desigualdades de origem, excluindo ainda mais os estudantes cujos repertórios socioculturais já são marginalizados pela lógica meritocrática (FERRETTI, 2019; KUENZER, 2021).

A forte reação de entidades acadêmicas, movimentos sociais e sindicais à reforma culminou, em 2023, na abertura de uma consulta pública nacional para revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. O Ministério da Educação, sensível às críticas, publicou em 2024 um novo documento orientador, recompondo a carga horária da FGB para 2.400 horas e buscando maior uniformidade na estrutura dos itinerários. No entanto, persistem desafios significativos relacionados à formação de professores, à ausência de infraestrutura e à fragilidade dos processos de acompanhamento e avaliação.

Como sublinha Cury (2023), uma política educacional não se define apenas por seu texto legal, mas por seu processo de formulação, seus sujeitos envolvidos e, sobretudo, por sua implementação concreta. A Lei nº 13.415/2017, nesse sentido, permanece como um projeto em disputa, atravessado por tensões entre diferentes concepções de educação e de sociedade. Reconhecer esse caráter conflituoso é fundamental para que se possa analisar, criticamente, os efeitos da reforma sobre a organização curricular, o trabalho docente e a trajetória escolar dos jovens brasileiros.

Esta seção, portanto, buscou situar criticamente o Novo Ensino Médio como política pública marcada por contradições estruturais e disputas ideológicas. Nos próximos capítulos, aprofundar-se-á a análise da integração curricular à luz das experiências empíricas e dos dados documentais de uma escola pública estadual, com vistas a compreender os efeitos operacionais dessa reforma no cotidiano escolar.

2.1.4 Avaliação e Padronização: Instrumentos de Controle e Rendimento

O contexto das políticas educacionais contemporâneas, as avaliações em larga escala e os mecanismos de padronização curricular assumiram papel central na regulação do Ensino Médio brasileiro. Inspiradas por modelos internacionais, especialmente pelas recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), essas iniciativas têm promovido um deslocamento do foco pedagógico das escolas para o desempenho mensurável dos

estudantes, consolidando o que autores críticos denominam de *governança por resultados* (BALL, 2012; FREITAS, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse sentido, torna-se um eixo articulador da padronização ao definir um conjunto de competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver, independentemente de suas realidades socioculturais. Essa normatização do currículo, embora busque garantir equidade no acesso aos conhecimentos essenciais, impõe uma lógica homogeneizante que tende a silenciar saberes locais, experiências plurais e epistemologias não hegemônicas (MOREIRA; CANDAU, 2017).

O Novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surge como um desdobramento de uma série de transformações que o exame passou ao longo de sua história. Inicialmente criado em 1998 como uma ferramenta de avaliação do desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, o ENEM ganhou novas dimensões ao longo dos anos. A partir de 2009, o exame foi reformulado para além de seu papel tradicional de avaliação, passando a ser utilizado como critério de acesso a instituições de ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

A evolução do ENEM ao longo dos anos levou à proposta de um Novo ENEM, cuja implementação estava prevista para 2024. O novo formato previa a aplicação da prova em dois dias, alterações no sistema de avaliação e pontuação, além da transição para o modelo digital, alinhando-se às demandas tecnológicas contemporâneas. No entanto, em agosto de 2023, o Ministério da Educação anunciou a suspensão da proposta, conforme nota divulgada no site oficial do MEC, postergando sua efetivação. Essa trajetória revela os esforços de reformulação do exame e evidencia os impasses enfrentados diante das transformações no cenário educacional brasileiro.

Ademais, observa-se que essa ênfase na avaliação quantitativa contribui para a consolidação de uma cultura escolar voltada ao desempenho, em detrimento de uma formação crítica, ética e emancipadora. A racionalidade técnica que estrutura esses sistemas ignoram, muitas vezes, os condicionantes sociais, econômicos e territoriais que impactam diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes, especialmente nas redes públicas e em regiões historicamente vulnerabilizadas.

Embora as avaliações possam oferecer dados relevantes para o monitoramento das políticas públicas, sua centralidade na organização do currículo e na vida escolar revela um tensionamento permanente entre os princípios da qualidade educacional e os imperativos de controle e performatividade. Nesse contexto, pensar alternativas para uma avaliação formativa, dialógica e situada é um dos grandes desafios para a construção de um Ensino Médio mais justo e significativo.

Esses diferentes eixos, embora possuam especificidades, não são excludentes. Em muitos casos, coexistem e se entrelaçam nas políticas educacionais contemporâneas. A tabela a seguir sistematiza os principais marcos regulatórios e reformas ocorridas entre 1961 e 2024, evidenciando os sentidos políticos que os orientaram:

Tabela 1: Sistematização dos marcos regulatórios e reformas educacionais de 1961-2022

Ano	Lei ou Reforma	Descrição	Impacto
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 4.024/1961	Primeira LDB do Brasil, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, regulamentando todos os níveis de ensino.	Criação de um sistema nacional de educação e a estruturação das modalidades de ensino no país.
1968	Reforma Universitária - Lei nº 5.540/1968	Regulamenta o ensino superior, estabelece normas para a organização e funcionamento das universidades.	Modernização e expansão do ensino superior, introdução dos ciclos básicos e criação de departamentos.
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 5.692/1971	Substitui a LDB de 1961, regulamenta o ensino de 1º e 2º graus, incluindo a obrigatoriedade do ensino profissionalizante.	Introdução da profissionalização obrigatória no ensino médio e unificação do ensino de 1º grau.

1996	Nova LDB - Lei nº 9.394/1996	Atualiza a legislação educacional brasileira, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino.	Descentralização da educação, maior autonomia para escolas e sistemas de ensino, e reformulação do currículo.
2001	Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001	Estabelece diretrizes e metas para a educação no Brasil pelos próximos 10 anos.	Definição de metas para a universalização do ensino básico e ampliação do acesso ao ensino superior.
2006	Lei nº 11.274/2006	Amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, tornando obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade.	Adaptação dos currículos escolares e ampliação do acesso ao ensino fundamental.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014	Nova versão do PNE, com metas para a educação até 2024, incluindo universalização, qualidade e valorização dos profissionais.	Foco na universalização da educação básica, melhoria da qualidade e ampliação do acesso ao ensino superior.
2017	Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017	Reformula o ensino médio, introduzindo a flexibilização curricular, com itinerários formativos e maior carga horária.	Maior personalização do ensino médio, com possibilidade de escolha de áreas de interesse pelos estudantes.
2017-2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Homologada em 2017 para o Ensino	Documento normativo que define as competências essenciais a serem	Uniformização do currículo nacional e foco no desenvolvimento de competências e habilidades.

	Fundamental e 2018 para o Ensino Médio	desenvolvidas pelos estudantes em todas as etapas da educação básica.	
2020	Lei nº 14.040/2020 - Regime Emergencial de Educação	Estabelece medidas emergenciais para a educação durante a pandemia de COVID-19, incluindo adaptações curriculares e de avaliação.	Flexibilização da carga horária, adaptação do ensino remoto e impacto na avaliação escolar durante a pandemia.
2022	Implementação do Novo Ensino Médio	Início da implementação nas escolas brasileiras, seguindo as diretrizes da reforma de 2017.	A implementação do Novo Ensino Médio trouxe mudanças significativas, como a oferta dos Itinerários Formativos, maior foco em projetos de vida dos estudantes, e a adaptação das escolas ao novo currículo.
2024 (Previsão)	Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034	Previsão de uma nova versão do PNE que deverá ser implementada a partir de 2024, com foco na continuidade e aprimoramento das metas educacionais.	Definição de novas metas e diretrizes para a educação brasileira nos próximos 10 anos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023-2024)

Com base nessa análise, compreende-se que os sentidos das reformas educacionais não são neutros: resultam de disputas sobre o papel da escola, os objetivos do currículo e o lugar da juventude na sociedade. Como destaca Perrenoud (2000), formar estudantes para o século XXI requer uma educação que dialogue com as contradições sociais e que valorize a formação crítica e ética. Os marcos analisados evidenciam que, apesar dos avanços legais ao longo das últimas décadas, ainda persistem desafios significativos relacionados à implementação, ao financiamento e à promoção da equidade no Ensino Médio. A tabela a seguir apresenta, em ordem cronológica, os principais marcos legais e reformas que influenciaram essa etapa da educação básica.

Ao longo deste capítulo, exploramos a evolução histórica do ensino médio no Brasil, destacando as lógicas dualista e disciplinar que marcaram sua trajetória desde as Aulas Régias até os desafios contemporâneos. Observamos como as reformas educacionais, embora tenham buscado promover maior acesso e diversidade curricular, ainda enfrentam barreiras significativas em termos de equidade e qualidade. Como ressalta Perrenoud (2000), a formação de um estudante deve ser entendida como um processo contínuo que requer adaptações constantes às novas realidades sociais e econômicas. Essa análise nos prepara para o próximo capítulo, onde abordaremos o Novo Ensino Médio, buscando uma educação mais significativa e adaptada às demandas atuais. Será fundamental investigar como essas propostas podem superar as limitações históricas e contribuir para uma formação mais holística e inclusiva dos estudantes, alinhando-se às necessidades do século XXI.

3. O NOVO ENSINO MÉDIO COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

“Eu tô aqui para quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?”
— **Gabriel, o Pensador. “Estudo errado” (1995)**

O questionamento presente na canção *Estudo Errado*, de Gabriel, o Pensador – “Eu tô aqui para quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer?” – expressa de maneira incisiva uma inquietação comum entre os estudantes: a dúvida sobre o real sentido da escola em suas vidas. Tal provocação evidencia a tensão entre aprendizagem e conformismo, entre formação crítica e mera reprodução. É nesse contexto de crítica à estrutura tradicional da escola, que muitas vezes ignora os interesses e subjetividades juvenis, que se inscreve a proposta do Novo Ensino Médio. A reforma foi apresentada como uma tentativa de responder a esse tipo de demanda, buscando tornar o currículo mais flexível, conectado aos projetos de vida dos estudantes e mais sensível às suas realidades socioculturais.

Entretanto, entre o discurso e a prática, uma série de tensões se estabelece. Instituído pela Lei nº 13.415/2017, em um contexto político marcado pela instabilidade, o Novo Ensino Médio foi aprovado por meio de medida provisória e sem a realização de um amplo debate público com os principais sujeitos da educação. Ainda que proponha flexibilização curricular, protagonismo juvenil e a possibilidade de escolha entre itinerários formativos, a efetivação desses princípios tem enfrentado inúmeros obstáculos, sobretudo nas escolas públicas, que lidam cotidianamente com limitações estruturais e desigualdades históricas.

Neste capítulo, analisei o Novo Ensino Médio como política pública educacional, com o objetivo de compreender, seus objetivos declarados, as críticas que lhe são dirigidas e seus impactos concretos sobre o cotidiano escolar e a formação dos estudantes. Serão discutidos os limites estruturais da proposta, as tensões entre os ideais de democratização e os riscos de aprofundamento da fragmentação curricular, bem como os efeitos sobre o trabalho docente e a equidade educacional. Parte-se do pressuposto de que é fundamental confrontar os discursos

institucionais com os contextos concretos de implementação, a fim de revelar as contradições que atravessam essa reforma curricular.

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 representou um marco significativo na história recente da educação brasileira, ao demandar uma profunda reconfiguração da estrutura do Ensino Médio. Elaborada como resposta a demandas por maior flexibilidade, autonomia e alinhamento entre a escola e os desafios contemporâneos, a reforma introduziu como um de seus principais elementos os itinerários formativos. Esses itinerários supõem que os estudantes possam escolher percursos específicos de aprofundamento nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Formação Técnica e Profissional, conforme seus interesses e projetos de vida.

Além disso, a legislação previu o aumento progressivo da carga horária, a inserção de práticas pedagógicas diversificadas e a oferta de disciplinas eletivas, com o intuito de proporcionar uma formação mais ampla, integrada e conectada à diversidade de aptidões dos estudantes. Essa flexibilização curricular é defendida como um caminho para o desenvolvimento integral dos jovens, promovendo abordagens mais personalizadas e contextuais. No entanto, os desafios enfrentados na implementação dessa política são expressivos e não podem ser ignorados. A reestruturação do Ensino Médio exige, entre outros aspectos, a reorganização da infraestrutura escolar, a reformulação dos projetos pedagógicos, a formação adequada dos docentes e, sobretudo, a garantia de que todos os estudantes tenham acesso igualitário às novas possibilidades educativas.

Apesar dos avanços normativos e das intenções declaradas, os impasses vivenciados nas escolas revelam os limites materiais e simbólicos da proposta. Como destaca Libâneo (2013), a gestão eficaz desses desafios é fundamental para assegurar que os benefícios anunciados pela reforma sejam efetivamente alcançados de forma abrangente e equitativa. Nesse sentido, os marcos regulatórios que orientam as reformas educacionais no Ensino Médio podem ser compreendidos como uma resposta ambiciosa às exigências de uma educação mais flexível e contextualizada. No entanto, sua concretização depende de condições políticas, econômicas e pedagógicas que precisam ser cuidadosamente analisadas à luz das realidades escolares.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar a análise crítica sobre a gênese, os fundamentos e os desdobramentos do Novo Ensino Médio, especialmente

no que se refere à sua implementação nas redes públicas de ensino. Para isso, na próxima seção, examinaremos o contexto histórico e político que deu origem à reforma, os principais argumentos utilizados para sua legitimação e as críticas que têm sido formuladas por pesquisadores, movimentos educacionais e profissionais da educação. Compreender essas dimensões é essencial para situar os sentidos e contradições dessa política no interior do debate mais amplo sobre o direito à educação e a democratização do currículo escolar.

3.1: Críticas à Lei nº 13.415/2017: Limites e Controvérsias

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei 13.415/2017, tem sido alvo de intensos debates acadêmicos e pedagógicos. Embora sua justificativa oficial seja a flexibilização curricular e o alinhamento da educação básica às demandas do mercado de trabalho, diversos pesquisadores apontam que essa reforma acentua desigualdades e compromete a formação integral dos estudantes (Saviani, 2019; Freitas, 2020). A reforma foi implementada por meio da Medida Provisória 746/2016 e posteriormente consolidada na Lei 13.415/2017, num contexto de instabilidade política e austeridade fiscal. Seguindo a análise de Gentili e Silva (2018), a aprovação dessa medida ocorreu sem um amplo debate com a comunidade educacional, sendo amplamente criticada por sua imposição verticalizada.

A flexibilização curricular proposta, ao invés de ampliar oportunidades, pode resultar na precarização da educação, uma vez que a oferta de itinerários formativos depende da infraestrutura das escolas e da disponibilidade de professores especializados (Dourado, 2021). Entretanto, estudos apontam que escolas públicas, especialmente em regiões periféricas, possuem recursos limitados para ofertar itinerários diversificados, limitando as opções de formação dos estudantes (Arroyo, 2019). Um dos pontos mais críticos da reforma é seu impacto na formação e atuação dos docentes. Freitas (2020) argumenta que a redução de disciplinas obrigatórias pode gerar instabilidade nas carreiras dos professores, além de abrir espaço para a contratação de profissionais sem formação pedagógica específica, o que compromete a qualidade da educação. Nesta última DCNEM ocorreu um retorno das disciplinas.

Esse retorno das disciplinas na versão mais recente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) pode ser interpretado como uma resposta

parcial às pressões de setores educacionais e sindicais que alertaram para os riscos da precarização docente e da fragmentação curricular.

No entanto, a simples reinserção das disciplinas não resolve os impasses estruturais da reforma. Como aponta Silva (2024), a coexistência entre uma formação geral básica disciplinar e itinerários de natureza muitas vezes desconectada pode gerar tensões na prática pedagógica, exigindo dos professores não apenas domínio de conteúdos específicos, mas também competências de articulação curricular para as quais, frequentemente, não são formados nem apoiados institucionalmente. Assim, permanece o desafio de construir um currículo que seja ao mesmo tempo integrado, coerente e viável no cotidiano das escolas públicas.

Além disso, a imposição de itinerários formativos muitas vezes é feita sem consulta aos docentes, reduzindo sua autonomia pedagógica. Segundo Dourado (2021), essa nova organização curricular foca mais na formação técnica do que no desenvolvimento crítico dos alunos, transformando o ensino médio em uma etapa voltada prioritariamente para o mercado de trabalho. A reforma também acentua desigualdades regionais, pois a oferta de itinerários depende das condições de cada escola. Enquanto escolas privadas e centros urbanos têm maior diversidade de itinerários, escolas públicas de zonas rurais ou periféricas enfrentam dificuldades para atender às novas exigências (Saviani, 2019). Isso gera um ensino de "duas velocidades", no qual estudantes de regiões privilegiadas têm acesso a um currículo mais amplo, enquanto aqueles em escolas com menos recursos são limitados a itinerários reduzidos e, muitas vezes, voltados apenas à formação técnica.

Além disso, estudos apontam que a reestruturação curricular ocorre sem o devido suporte financeiro, tornando a implementação ineficaz. Muitos estados relataram dificuldades na formação de professores para os novos componentes curriculares e na adequação das instalações escolares para atender às exigências da reforma (Arroyo, 2019; Gentili & Silva, 2018). A reforma do Ensino Médio, embora justificada sob a perspectiva da flexibilização e diversificação curricular, apresenta desafios estruturais que comprometem sua eficácia. A análise crítica permite concluir que, sem investimentos adequados e uma abordagem mais democrática na sua implementação, a reforma pode aprofundar desigualdades educacionais e comprometer a qualidade do ensino.

Dessa forma, é essencial que futuras pesquisas e políticas educacionais revisem os impactos da reforma, considerando não apenas sua estrutura teórica, mas

sua aplicação real nas escolas brasileiras. Neste capítulo, procurei situar a Reforma do Ensino Médio no panorama das políticas educacionais recentes, destacando seus principais desafios e tensões, especialmente no que tange à implementação curricular, à formação docente e às desigualdades regionais. Ao problematizar essas questões, busco fornecer uma base crítica para compreender as limitações da reforma e apontar caminhos para uma educação pública mais democrática, inclusiva e integrada, que efetivamente responda às necessidades e diversidades do contexto brasileiro.

3.1.2 Contextos Políticos e Econômicos de Emergência da Reforma

O presente subcapítulo tem como objetivo examinar os fatores políticos e econômicos que impulsionaram a reforma, enfatizando suas ligações com a austeridade fiscal, o papel dos organismos internacionais e os impactos no financiamento da educação pública brasileira.

A Reforma do Ensino Médio, deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo de transformações políticas e econômicas que influenciaram sua formulação e implementação. Seu surgimento está diretamente relacionado às crises institucionais e fiscais vivenciadas pelo Brasil a partir de 2015, bem como às diretrizes impostas por organismos internacionais voltados às reformas estruturais do Estado. Como aponta Saviani (2019), a educação brasileira tem sido historicamente atravessada por disputas entre interesses públicos e privados, sendo a reforma do ensino médio um reflexo das políticas neoliberais que priorizam a flexibilização e a mercantilização do ensino.

A crise econômica iniciada em 2015, combinada com a instabilidade política que culminou no impeachment do presidente Dilma Rousseff em 2016, levou à adoção de uma agenda de austeridade pelo governo de Michel Temer. Essa agenda foi materializada pela Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu o teto de gastos, congelando os investimentos em áreas sociais por 20 anos. Como apontam Dourado (2021) e Freitas (2020), essa medida teve impactos profundos no financiamento da educação, restringindo a expansão da rede pública e dificultando a implementação de políticas educacionais inclusivas.

A Reforma do Ensino Médio foi encaminhada por meio da Medida Provisória 746/2016, convertida posteriormente na Lei 13.415/2017, sem um amplo debate com a comunidade acadêmica e os profissionais da educação. Para Gentili e Silva (2018), esse processo reflete uma estratégia política que busca acelerar reformas estruturais sem permitir um escrutínio público adequado, tornando a educação um campo de experimentação de interesses privados.

A reforma do Ensino Médio mobiliza uma racionalidade neoliberal que reorganiza a escola a partir da lógica da flexibilidade, da performatividade e da empregabilidade. Roberto Rafael Dias da Silva (2019a) argumenta que esse novo desenho curricular promove a "customização da formação escolar", articulando saberes a partir da lógica empresarial e da lógica do mercado. O autor denuncia que a "produção de subjetividades escolares individualizadas e autorreferenciadas" é resultado direto da lógica neoliberal inscrita nos itinerários formativos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos referenciais estaduais.

Nesse sentido, é importante considerar o alerta de Popkewitz (2000), para quem o currículo é uma "prática de administração social", que regula modos de ser, agir e pensar. Ao reorganizar o Ensino Médio com base na ideia de escolha e protagonismo juvenil, o que está em jogo é uma forma de governo dos jovens, ajustando suas expectativas às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais instável e precarizado.

A justificativa governamental para a reforma foi a necessidade de modernizar o ensino e torná-lo mais atrativo aos jovens. Entretanto, Arroyo (2019) argumenta que a flexibilização curricular e a introdução dos itinerários formativos têm menos a ver com modernização e mais com a adaptação da educação às necessidades de um mercado de trabalho precarizado e volátil.

O Banco Mundial, a OCDE e outras instituições multilaterais tiveram um papel significativo na orientação das políticas educacionais brasileiras. Como destaca Torres (2017), essas instituições promovem um modelo educacional baseado na eficiência econômica e na formação de mão de obra para o setor produtivo, em detrimento de uma educação integral e emancipadora.

A OCDE, por meio de relatórios como "Education at a Glance", tem recomendado a flexibilização dos currículos escolares, argumentando que a rigidez das disciplinas tradicionais seria um entrave à preparação dos jovens para o mercado de trabalho. O Banco Mundial, por sua vez, tem defendido o redirecionamento de

investimentos da educação pública para soluções privadas, estimulando parcerias com o setor empresarial e incentivando modelos de ensino à distância (Freitas, 2020).

No contexto da reforma brasileira, observa-se a inserção desses princípios, especialmente na previsão de itinerários formativos que não necessariamente garantem um ensino de qualidade equitativo, mas promovem a diferenciação de trajetórias de acordo com as condições socioeconômicas dos estudantes.

A reforma tem gerado diversas consequências para a educação pública, ampliando desigualdades entre escolas e redes de ensino. Na perspectiva de Dourado (2021), a forma como os itinerários formativos foram estruturados tende a beneficiar as escolas que já contam com melhores condições materiais e um corpo docente mais especializado, ao passo que aquelas com menos recursos acabam por oferecer opções mais restritas aos estudantes.

Outro impacto preocupante refere-se à desvalorização do magistério. A previsão legal de contratação de profissionais sem formação pedagógica específica, com base no critério de "notório saber", restringe-se ao itinerário técnico-profissional e representa um retrocesso na luta histórica pela profissionalização da docência (Freitas, 2020). É importante destacar que essa possibilidade não se aplica aos componentes da Formação Geral Básica nem aos itinerários das áreas do conhecimento, nos quais ainda se exige a formação adequada e habilitação docente. Essa distinção evidencia uma hierarquização entre os percursos formativos e reforça desigualdades dentro do próprio currículo do Novo Ensino Médio. Além disso, Arroyo (2019) destaca que o aumento da carga horária para o ensino integral sem infraestrutura adequada tem levado à precarização das condições de trabalho docente.

A Reforma do Ensino Médio deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reestruturação do Estado brasileiro sob uma perspectiva neoliberal, no qual a educação pública passa a ser moldada conforme os interesses econômicos. Seu processo de formulação e implementação, realizado sem amplo debate público, evidencia a prevalência de uma lógica tecnocrática e economicista.

A discussão sobre os impactos da reforma deve continuar sendo aprofundada, de modo a questionar suas implicações para a equidade educacional e a qualidade do ensino público. A pesquisa acadêmica tem papel fundamental nesse processo, contribuindo para a formulação de políticas que garantam uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

3.1.3 Impactos sobre a Formação e Condições de Trabalho Docente

A reforma do ensino médio trouxe mudanças estruturais significativas na educação básica brasileira, impactando diretamente a formação e a atuação docente. Essas mudanças alteram tanto os conteúdos e a organização curricular quanto as condições de trabalho dos professores, reforçando uma tendência à flexibilização da formação inicial e continuada. Este capítulo discute os desafios e as implicações dessa reforma para a formação docente, analisando como a nova estrutura curricular, os itinerários formativos e a previsão de contratação por "notório saber" afetam a profissão docente e a qualidade da educação.

Um dos aspectos mais controversos da reforma é a permissão para que profissionais sem formação específica em licenciatura possam lecionar no ensino médio, desde que comprovem "notório saber" em determinada área. Como apontam Freitas (2020) e Dourado (2021), essa medida desvaloriza a profissão docente ao enfraquecer a exigência de formação pedagógica, essencial para a construção de uma educação de qualidade.

Arroyo (2019) argumenta que essa flexibilização responde a uma lógica de mercado que busca reduzir custos e tornar a educação mais "eficiente" do ponto de vista econômico, mas ignora a necessidade de um ensino comprometido com a formação integral dos estudantes. Ao permitir que qualquer profissional possa atuar como docente, a reforma compromete a identidade e a profissionalização da carreira, prejudicando a qualidade da educação pública.

A introdução dos itinerários formativos também impacta diretamente a formação e a atuação dos professores. Com a fragmentação do currículo e a flexibilização dos conteúdos, docentes são pressionados a se adaptarem a diferentes modalidades de ensino, muitas vezes sem formação adequada para trabalhar em áreas interdisciplinares. Segundo Dourado (2021), essa reorganização curricular gera um descompasso entre a formação docente e as novas demandas da sala de aula, levando a uma sobrecarga de trabalho e a uma desvalorização da especialização acadêmica dos professores. Além disso, como aponta Saviani (2019), a falta de clareza na implementação dos itinerários pode resultar em um ensino superficial e fragmentado, prejudicando tanto os docentes quanto os estudantes.

Outro desafio imposto pela reforma é a necessidade de adaptação dos programas de formação continuada. A mudança curricular requer que os professores

desenvolvam novas habilidades, especialmente no que diz respeito ao ensino por áreas do conhecimento e ao uso de metodologias ativas. No entanto, os programas de capacitação nem sempre são adequados ou acessíveis a todos os profissionais, o que pode gerar dificuldades na implementação da reforma.

Freitas (2020) aponta que a falta de investimento em políticas públicas de formação continuada compromete a qualidade do ensino e aumenta a desigualdade entre as escolas. Arroyo (2019) também destaca que, sem formação adequada, os professores são levados a adaptar-se de forma improvisada, muitas vezes sem apoio pedagógico ou materiais didáticos apropriados.

A reforma do ensino médio provoca impactos profundos na formação e na atuação docente, influenciando tanto a qualidade da educação pública quanto a identidade profissional dos professores. Reconhecendo esses desafios, a publicação da DCNEM de 2024 buscou reduzir esses efeitos adversos por meio de medidas concretas, como a inclusão do conceito de justiça curricular e a criação do itinerário de aprofundamento. Esses conceitos e políticas têm como objetivo central minimizar a flexibilização excessiva do currículo, a contratação por "notório saber" e a fragmentação do trabalho docente — impactos reais e preocupantes que, contudo, vêm sendo cada vez mais observados e enfrentados. Assim, torna-se fundamental o desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada que valorizem o magistério e assegurem condições dignas de trabalho, promovendo uma atuação docente mais integrada e qualificada.

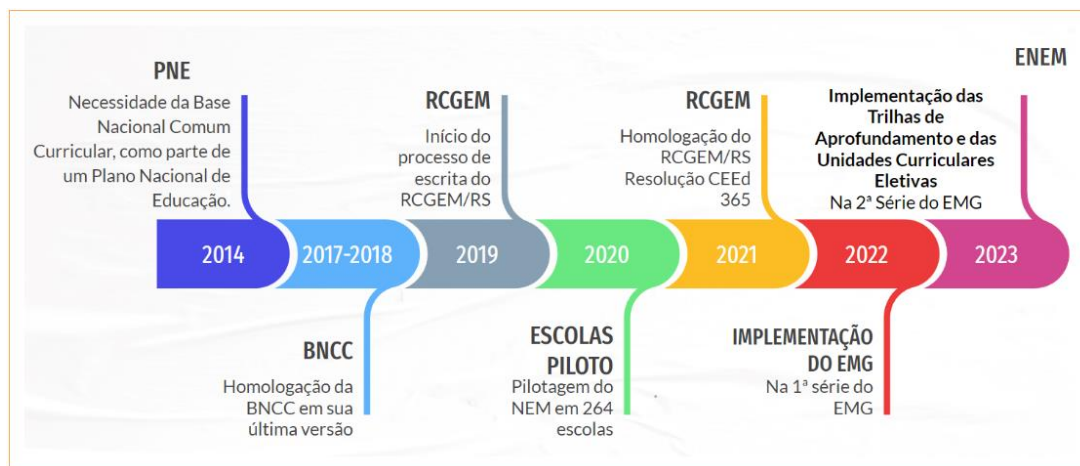
Diante desse cenário, torna-se fundamental aprofundar o debate sobre os impactos da reforma e buscar estratégias para mitigar seus efeitos negativos, garantindo uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

3.2 Itinerários Formativos e as Promessas da Flexibilidade Curricular

Nesta seção, exploraremos o papel dos itinerários formativos no contexto da implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Inicialmente, discutiremos o conceito de itinerários formativos e sua inserção no currículo escolar.

3.2.1 Itinerários Formativos: Conceito, Finalidade e Expectativas

Figura 2: O caminho trilhado até aqui



Fonte: Governo do Estado Rio Grande do Sul- Secretaria da educação

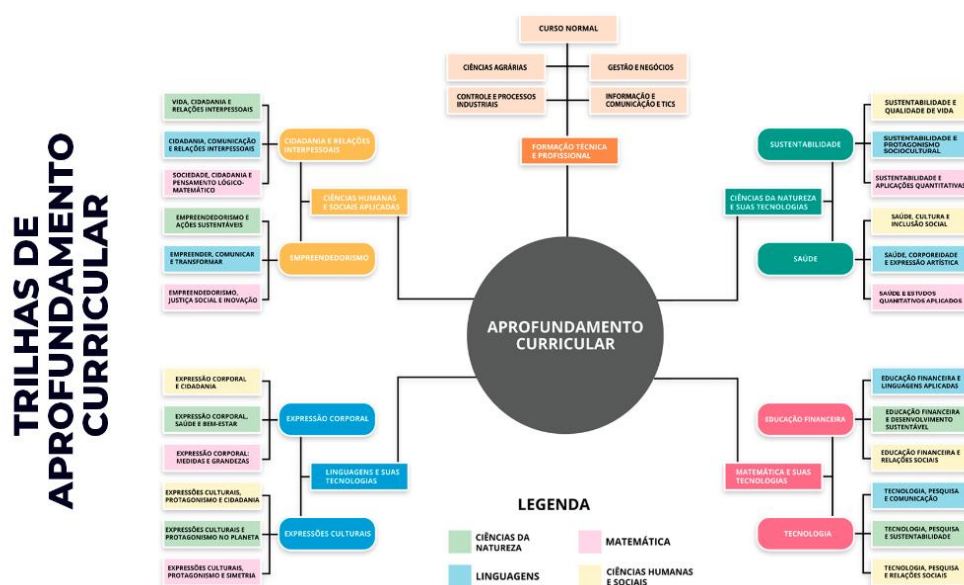
O Ensino Médio Gaúcho, regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 e pelo Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é caracterizado pela ampliação da carga horária para 3.000 horas ao longo de três anos e pela flexibilização do currículo. Essa flexibilização torna o currículo mais atrativo e oferece maior autonomia de escolha aos estudantes.

A flexibilização curricular ocorre por meio dos Itinerários Formativos, permitindo aos estudantes escolherem em quais áreas do conhecimento desejam se aprofundar. Esse modelo visa fortalecer a educação integral e o desenvolvimento das dimensões humanas - cognitivas, físicas, emocionais, sociais, culturais e de relações interpessoais. Os Itinerários Formativos são compostos por componentes obrigatórios e 24 trilhas de aprofundamento curricular, divididas em áreas focais e complementares.

Esses itinerários são divididos em cinco grandes áreas:

- Linguagens e suas Tecnologias
- Matemática e suas Tecnologias
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- Formação Técnica e Profissional

Figura 3: Trilhas de aprofundamento curricular



Fonte: Governo do Estado Rio Grande do Sul- Secretaria da educação.

Cada estudante, ao longo do ensino médio, pode escolher entre essas áreas, compondo um percurso educativo que combina conhecimentos específicos de uma ou mais áreas como mostra a imagem acima, desenvolvendo competências e habilidades que façam sentido para suas expectativas de futuro. O Ministério da Educação (2018) traz que os itinerários formativos são “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”. Dentro desse contexto, há as Unidades Curriculares Eletivas que compõem a parte flexível do currículo, conforme as diretrizes da BNCC e do RCGEM, juntamente com os Itinerários Formativos e estão dispostas de acordo com a imagem abaixo.

Figura 4: Disciplinas eletivas

Fonte: Governo do Estado Rio Grande do Sul- Secretaria da educação (2023)

Em suma, a implementação dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio representa uma oportunidade significativa para a personalização do aprendizado e a articulação de saberes que atendam às necessidades e interesses dos estudantes. Ao permitir que os alunos escolham caminhos que se alinhem com suas aspirações pessoais e profissionais, essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também busca mitigar a evasão escolar e promover um maior engajamento. Segundo Pimenta e Lima (2012), a flexibilidade curricular é um elemento crucial para a construção de um ensino que respeite a diversidade e as particularidades dos alunos. Contudo, para que essa proposta se concretize de maneira efetiva, é fundamental que as instituições de ensino recebam o suporte necessário em termos de formação docente, infraestrutura adequada e políticas públicas que garantam a equidade no acesso a essas novas oportunidades. Assim, a reflexão contínua sobre a prática pedagógica e a adaptação às realidades locais serão essenciais para o sucesso dos itinerários formativos e, conseqüentemente, para a transformação do ensino médio no Brasil. À medida que avançamos para o próximo subcapítulo, será crucial explorar as implicações práticas e os desafios enfrentados na implementação desses itinerários, bem como as estratégias de flexibilização curricular que podem ser adotadas para garantir sua eficácia e relevância no contexto educacional contemporâneo.

3.2.2 A Retórica da Escolha: Crítica à Ilusão da Flexibilidade

Enquanto o novo Ensino Médio traz consigo promessas de flexibilidade e adequação às demandas contemporâneas, sua implementação e os itinerários formativos enfrentam desafios e demandam uma análise crítica. No RCGEM (2024, p. 196) o governo traz a flexibilização curricular como:

[...] possibilidade pedagógico-educativa que concede suporte institucional para o trabalho que busca a superação das dificuldades de aprendizagem, de construção do conhecimento dos plurais juventudes gaúchas. A flexibilização também se efetiva pela adaptação curricular, sempre que necessário para aproximar as práticas pedagógicas às peculiaridades dos estudantes com dificuldades.

Embora a flexibilização curricular seja promovida como uma vantagem do novo Ensino Médio, na prática, a oferta dos itinerários pode ser limitada e dependente da estrutura e recursos das escolas. Muitos alunos podem não ter acesso igualitário a todas as opções de itinerários, limitando suas escolhas e oportunidades de desenvolvimento. As desigualdades socioeconômicas podem influenciar significativamente o acesso dos alunos aos itinerários. Os estudantes de escolas públicas ou de regiões menos desenvolvidas podem enfrentar maiores dificuldades para acessar recursos e oportunidades que os habilitem a seguir esses itinerários, aprofundando assim as disparidades educacionais existentes.

Os itinerários podem promover uma fragmentação do conhecimento, priorizando aspectos específicos da disciplina em detrimento de uma compreensão mais ampla e integrada. Isso pode levar a lacunas no aprendizado dos alunos e dificultar sua capacidade de aplicar os conceitos matemáticos de forma holística em diferentes contextos. No entanto, a formação de professores pode não estar alinhada às demandas dos novos itinerários, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Um dos conceitos centrais mobilizados por Camila Fabis (2023) em sua tese de doutorado foi o de letificação das práticas pedagógicas na implementação do currículo do Ensino Médio— expressão que sintetiza os efeitos de simplificar as práticas para algo leve ou quase superficial. O termo cunhado pela autora a partir da etimologia da palavra “letificar”: significa tornar alegre, divertir. Aliada a autores como Lipovetsky (2015), Han (2020), Birmann (2020) e Illouz (2020), argumenta que estamos vivendo um tempo em que precisamos tornar alegre e leve o vivido;

transpondo isso para a escola, é como se não fosse possível conceber a ausência de alegria nos processos de escolarização. Ao aproximar essa perspectiva com as discussões de Dardot e Laval (2016), podemos considerar que o sujeito escolar contemporâneo é convocado a investir em si mesmo como um capital humano, devendo ser criativo, proativo e empreendedor. Esse sujeito, conforme apontam os autores, assume integralmente a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, internalizando as normas do mercado como padrões de conduta.

Como reforça Silva (2019), o neoliberalismo não apenas reorganiza o espaço econômico, mas também opera sobre a subjetividade, produzindo um "neossujeito" que internaliza os valores da autogestão e da competitividade. Nesse sentido, o currículo do Novo Ensino Médio torna-se um instrumento de governo, ao mesmo tempo em que promete liberdade de escolha e protagonismo juvenil.

Ao longo da trajetória do ensino médio brasileiro, diversos desafios continuam a persistir e demandar atenção contínua. O próprio governo gaúcho reconhece, conforme aponta o RCGEM (2024, p. 197), que,

[...] no território do Rio Grande do Sul, a Resolução nº 349/2019 do CEEEd-RS destaca pontos relevantes para a construção e implementação do RCGEM. Entre eles, ressalta-se a importância de escutar a comunidade escolar e de investir na formação permanente dos professores.

Além desses desafios, ainda enfrentamos a carência de infraestrutura em algumas escolas, a defasagem curricular, a falta de formação adequada para os professores e as desigualdades regionais. A elevada taxa de evasão e a dificuldade de engajamento dos estudantes também são obstáculos significativos a serem superados. Ademais, a integração entre teoria e prática, a valorização do ensino técnico-profissionalizante e a adaptação curricular para atender à diversidade cultural e socioeconômica do país são metas que exigem esforços contínuos.

A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, propôs a flexibilização curricular como meio de oferecer aos estudantes maior autonomia na escolha de seus itinerários formativos. No entanto, no contexto do Rio Grande do Sul, a implementação dessa flexibilização revelou disparidades significativas entre as escolas, especialmente quando se considera a distribuição geográfica e os recursos disponíveis. Esta seção também analisa como essas desigualdades se manifestam e impactam a oferta educacional no estado.

Estudos recentes indicam que a maioria das escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul enfrenta limitações na oferta de itinerários formativos diversificados. De acordo com pesquisa ⁵realizada pelo Grupo de Políticas Públicas para o Novo Ensino Médio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Geppen/Faced/UFRGS), 69% das instituições oferecem apenas duas opções de itinerários, enquanto 14,6% disponibilizam apenas um, contrariando a proposta de liberdade de escolha prevista na reforma. Essa situação é agravada pelo fato de que 72% dos municípios gaúchos possuem apenas uma escola de Ensino Médio, limitando ainda mais as opções disponíveis para os estudantes.

A redução da carga horária destinada à Formação Geral Básica é outra consequência preocupante da flexibilização curricular. Disciplinas fundamentais, como Língua Portuguesa e Matemática, tiveram seus períodos semanais significativamente reduzidos. Essa diminuição pode comprometer a formação integral dos estudantes, resultando em lacunas no aprendizado essencial para o prosseguimento acadêmico e profissional. A implementação desigual da flexibilização curricular evidencia desafios significativos para a equidade educacional no estado. Escolas localizadas em áreas urbanas e com maior disponibilidade de recursos tendem a oferecer uma gama mais ampla de itinerários formativos, enquanto instituições em regiões rurais ou com menos recursos enfrentam dificuldades para diversificar suas ofertas. Essa discrepância amplia as desigualdades educacionais já existentes, limitando as oportunidades de escolha e desenvolvimento para uma parcela considerável dos estudantes gaúchos.

A flexibilização curricular, embora concebida para proporcionar maior autonomia e personalização no percurso educacional dos estudantes, tem revelado desafios significativos em sua implementação no Rio Grande do Sul. As disparidades na oferta de itinerários formativos e a redução da carga horária de disciplinas essenciais destacam a necessidade de políticas públicas que garantam uma implementação equitativa da reforma, assegurando que todos os estudantes tenham

⁵ Conforme relatório técnico elaborado pelo Grupo de Estudos em Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEN/UFRGS), a maioria das escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul oferece apenas duas trilhas de itinerários formativos (69,3%), enquanto 14,6% disponibilizam apenas uma, o que limita a liberdade de escolha dos estudantes prevista na proposta do Novo Ensino Médio. Cf. GRUPO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO – GEPPEN. *O novo ensino médio na rede estadual do RS: balanço de perdas e danos*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259512>. Acesso em: 4 jun. 2024.

acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou das condições específicas de suas escolas.

Embora o discurso da flexibilização curricular tenha sido amplamente adotado nas políticas públicas recentes, autores como Roberto Rafael Dias da Silva (2018, 2019) alertam para os riscos de que essa flexibilização reforce desigualdades históricas no acesso ao conhecimento escolar. A customização do currículo, quando não acompanhada de uma estrutura de suporte efetiva (como formação docente, tempo para planejamento e infraestrutura escolar), tende a reproduzir lógicas excludentes, mascaradas sob o véu da autonomia escolar e da escolha dos estudantes.

Diante desse cenário complexo, torna-se essencial refletir sobre estratégias que possam promover um currículo integrado. Essa abordagem, que será explorada, na próxima seção, visa articular diferentes áreas do conhecimento e aproximar a teoria da prática, contribuindo para um ensino médio mais inclusivo, dinâmico e alinhado às necessidades contemporâneas da sociedade.

4 CURRÍCULO EM DISPUTA: EPISTEMES, PODERES E INTEGRAÇÃO

“Nenhum conhecimento é neutro, todos são influenciados pelas posições de poder e interesses envolvidos.”

— Boaventura de Sousa Santos (1999)

A frase de Boaventura de Sousa Santos, intelectual e pesquisador dos estudos críticos, oferece um olhar para compreendermos as disputas que atravessam a constituição dos currículos escolares. O que se ensina, como se ensina, por que se ensina — tudo isso é marcado por relações de poder, por disputas epistemológicas e por lógicas sociais que moldam as formas de legitimar certos saberes em detrimento de outros.

O currículo, enquanto construção histórica, política e social, constitui uma arena de disputas onde se manifestam relações de poder, ideologias e projetos distintos de sociedade. Longe de ser um simples conjunto de conteúdos organizados pedagogicamente, o currículo é, como aponta Michael Apple (2006), uma expressão das forças hegemônicas que operam na estrutura social. Ele carrega em si as marcas das seleções culturais, econômicas e políticas que definem quais conhecimentos são legitimados como válidos e quais são silenciados.

Essa seleção não é neutra, mas profundamente ideológica. Para Apple (2006), o currículo tradicional reflete a cultura dominante e funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Essa crítica aproxima-se da análise de Pierre Bourdieu (1998), que identifica na escola e em seus conteúdos formais instrumentos de reprodução simbólica do capital cultural das classes dominantes. A escola, ao pretender ser neutra, universal e meritocrática, oculta os mecanismos de exclusão que operam em sua organização interna e nas escolhas curriculares.

Nesta dissertação, compreendo o currículo não como um mero conjunto de conteúdos escolares, mas como um dispositivo de poder que atua na produção de subjetividades, atravessado por disputas políticas, epistemológicas e sociais (SILVA, 2004; APPLE, 2006; MACEDO, 2017). Entendo, assim, que o currículo é uma construção cultural e histórica que expressa relações de força, produzindo modos de ser e de conhecer, ao mesmo tempo em que seleciona, legitima e silencia saberes conforme interesses hegemônicos (GOODSON, 1994). Em outro registro, vinculado aos estudos de cultura, Tomaz Tadeu da Silva (1999), compreende o currículo como

"documento de identidade", produzido e sendo produzido pelos sujeitos que o constituem. Currículo enquanto lugar, território, texto, discurso, forjando um documento de identidade; implicado em processos de inclusão e exclusão, produção de normas e controle social.

O conceito de currículo, historicamente vinculado à organização do conhecimento escolar, vem se tornando, nas últimas décadas, objeto de disputas políticas, epistemológicas e culturais. Longe de representar uma simples seleção e ordenação de conteúdos, o currículo deve ser compreendido como uma prática social e política, atravessada por relações de poder e discursos que visam à constituição de sujeitos. Conforme destaca Tadeu da Silva (1999), o currículo é sempre uma seleção e uma exclusão, ou seja, ele posiciona o que será ensinado e, conseqüentemente, o que será excluído da experiência escolar.

Veiga-Neto (2014), ao comentar Foucault, destaca que o currículo participa ativamente da produção de sujeitos governáveis, por meio da normatização dos saberes, dos tempos escolares e das práticas avaliativas. Assim, as reformas curriculares – como a do Novo Ensino Médio – devem ser analisadas para além de seus discursos oficiais, pois operam como mecanismos de controle e conformação social.

Na realidade brasileira, essa crítica ao currículo como instrumento de reprodução social é aprofundada por autores como Roberto Silva (2020), ao denunciar que os currículos impostos pelas reformas educacionais recentes reiteram a lógica neoliberal de responsabilização individual e tecnificação do ensino. Essa racionalidade tende a esvaziar o caráter formativo e emancipador da educação, substituindo-o por práticas orientadas à produtividade, desempenho e empregabilidade, conformando o que Silva denomina de “currículo da obediência”.

Nora Krawczyk (2012) também contribui para esse debate ao analisar como a expansão da escolarização e a universalização do acesso à educação não foram acompanhadas de transformações estruturais no currículo escolar. Para a autora, a persistência de um currículo homogêneo, centralizado e insensível às diversidades regionais, culturais e sociais reforça uma estrutura excludente, que penaliza estudantes oriundos das camadas populares. A promessa de igualdade, neste contexto, é desmentida pelo distanciamento entre o currículo prescrito e as experiências vividas pelos sujeitos escolares.

Ao lado dessas críticas, é importante considerar as proposições de Luiz Carlos de Freitas (2018;2019) e Reinaldo Fernandes (2020) que destacam os perigos da centralização curricular e da padronização dos saberes escolares em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo os autores, a imposição de um currículo prescritivo compromete a autonomia docente, empobrece o processo educativo e impede o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e críticas.

Diante desse panorama, torna-se urgente repensar o currículo como prática social situada, vinculada às realidades dos sujeitos e às necessidades históricas concretas. Um currículo emancipador, nos termos de Apple (2006), deve abrir espaço para os saberes subalternizados, questionar as verdades estabelecidas e construir alternativas pedagógicas que articulem o conhecimento escolar às experiências culturais, políticas e afetivas dos estudantes.

A construção de um currículo democrático requer, portanto, o reconhecimento da pluralidade de saberes e a valorização da diversidade epistemológica. Trata-se de disputar o currículo como território de formação crítica, de ruptura com as lógicas excludentes e de afirmação de novos paradigmas educativos. Como destaca Bourdieu, a luta simbólica que se trava no interior da escola é, ao mesmo tempo, uma luta por reconhecimento e por justiça social. O currículo, nessa perspectiva, é campo e instrumento dessa disputa.

Este capítulo procurou, assim, problematizar o currículo como expressão das relações de poder e como instrumento de disputa por projetos societários. Com base nas contribuições de Apple, Bourdieu, Ferretti, Krawczyk e Silva, evidencia-se que a discussão curricular não se limita a escolhas pedagógicas ou metodológicas, mas envolve, fundamentalmente, o tipo de sociedade que se deseja construir. Nos capítulos seguintes, essa reflexão será retomada à luz das experiências escolares e dos dados empíricos coletados no campo.

4.1 O A Perspectiva Politécnica e as Políticas Curriculares na Rede Estadual Gaúcha

O Ensino Médio Politécnico, implementado na Rede Estadual do Rio Grande do Sul a partir de 2012, constituiu uma tentativa de reforma educacional voltada para a formação integral do estudante. Buscou-se articular educação, trabalho e ciência

numa perspectiva que fosse além da simples formação propedêutica ou tecnicista. No entanto, a proposta enfrentou tensões teóricas e práticas que desafiaram sua realização efetiva nas escolas. Este capítulo analisa essa experiência, da politécnica e da prática curricular desenvolvida nas instituições escolares, destacando suas contradições, limites e possibilidades.

A proposta de Ensino Médio Politécnico no RS surgiu em meio ao contexto das exigências de flexibilização do capital, buscando responder aos desafios da evasão escolar e da formação fragmentada dos jovens trabalhadores. Segundo Souza (2016), a reforma pretendia incorporar o princípio educativo do trabalho e da formação politécnica, possibilitando o desenvolvimento unilateral dos estudantes.

O currículo foi organizado de maneira interdisciplinar, com forte aposta nos Seminários Integrados, nos quais os alunos deveriam articular conhecimentos diversos a partir de projetos de pesquisa. O documento "Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014" orientava que a escola deveria romper com o modelo conteudista, promovendo a interdisciplinaridade e a pesquisa como princípio pedagógico.

Entretanto, na prática, como aponta Souza (2016), muitos educadores e gestores confundiram o conceito de politecnia com o de formação técnica, reproduzindo velhas práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na preparação para o vestibular.

A politecnia, em sua acepção marxista, não se refere à simples preparação para o trabalho, mas à formação integral do ser humano em sua relação com as diferentes dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Como aponta Frigotto (apud artigo "O choque teórico da Politecnia"), a politecnia se contrapõe à formação fragmentada e à dualidade educacional (formação prática para os pobres e formação teórica para as elites).

O currículo politécnico idealizado deveria articular teoria e prática, ciência e técnica, de forma unilateral. Contudo, como Souza (2016) demonstrou em sua pesquisa empírica em duas escolas da Rede Estadual (E.E.E.M. Caic Madezatti e Instituto Rubén Darío), o que se verificou foi, muitas vezes, uma adaptação da proposta à lógica tradicional, resultando numa prática ainda centrada na divisão entre "saber pensar" e "saber fazer". Além disso, a pressão social e econômica para a formação de um trabalhador "polivalente" - capaz de desempenhar múltiplas funções em um mercado flexível - influenciou a implementação da reforma. O projeto de

politecnia, assim, foi em parte capturado pela lógica do capital, que transforma a formação integral em mera adaptação às exigências do mercado de trabalho.

O estudo de Souza (2016) aponta que, embora a reforma do Ensino Médio tenha avançado em alguns aspectos, como a criação de uma cultura de pesquisa escolar, ainda está longe de consolidar uma formação verdadeiramente politécnica. A ausência de formação continuada adequada para os professores, a fragilidade das condições de trabalho e a resistência cultural das escolas tradicionais foram entraves significativos.

Do ponto de vista teórico, como ressalta o artigo "O choque teórico da Politecnia", a realização da politecnia exige a superação da lógica da fragmentação do conhecimento e da submissão da educação às necessidades imediatas do mercado. Sem a transformação mais profunda do projeto societário – e sem uma concepção de educação voltada para a emancipação humana – a politecnia continuará a ser, mais do que uma prática efetiva, uma referência crítica e um horizonte de luta.

A experiência do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul revelou o potencial transformador da educação baseada na politécnica, mas também expôs os limites impostos pelas condições sociais, políticas e econômicas vigentes. Como afirma Souza (2016), "é preciso tempo para desconstruir uma cultura com base no trabalho como valor de troca e construir uma cultura de trabalho coletivo". A prática curricular desenvolvida nas escolas demonstrou que, sem rupturas mais profundas com a lógica capitalista, a politécnica tende a ser esvaziada em sua essência, convertendo-se em polivalência adaptativa. Ainda assim, a criação de espaços para a pesquisa, o trabalho interdisciplinar e a reflexão crítica representam sementes importantes para futuras transformações.

Tabela 2: Grade Curricular do Ensino Médio Politécnico

Áreas de Conhecimento	Disciplinas	Seminário Integrado
Linguagens	Português, inglês, Artes, Educação Física	Projetos de Pesquisa
Ciências da Natureza	Química, Física, Biologia	

Áreas de Conhecimento	Disciplinas	Seminário Integrado
Ciências Humanas	História, Geografia, Filosofia, Sociologia	
Matemática	Matemática	

Fonte: Souza (2016, p. 39).

4.2 O Currículo Integrado em Debate: Fundamentos e Caminhos Teóricos

Nesta seção, aprofundaremos o conceito de currículo integrado, uma abordagem pedagógica que busca romper com a fragmentação tradicional do ensino e promover uma articulação entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. A ideia de currículo integrado não é nova; suas raízes podem ser encontradas nas teorias educacionais de John Dewey, que defendia uma educação baseada na experiência e na conexão entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana (DEWEY, 1938). No Brasil, autores como Paulo Freire também contribuíram significativamente para essa discussão, enfatizando a necessidade de uma educação que valorize a totalidade do ser humano e sua relação com o mundo (FREIRE, 1996).

Para entendermos o que está sendo pesquisado até o momento sobre currículo integrado foi realizada uma análise detalhada de estudos disponíveis nas bases de dados SciELO e CAPES, utilizando como palavras-chaves "Novo Ensino Médio", "Integração Curricular", "Currículo Integrado" e "Interdisciplinaridade". A seleção criteriosa dos artigos incluiu a filtragem dos resumos para garantir a relevância dos trabalhos encontrados.

Ao longo da pesquisa na plataforma SciELO, utilizando como filtro os trabalhos realizados nos últimos 3 anos (2023, 2022 e 2021) e a palavra-chave "Novo Ensino Médio", foram identificados 28 artigos, dos quais apenas 6 abordam diretamente questões relacionadas ao Novo Ensino Médio. Esses artigos cobrem uma variedade de tópicos, desde a integração de tecnologias digitais no currículo até mudanças nas práticas pedagógicas e políticas educacionais. A seguir, será apresentada uma revisão detalhada desses seis estudos, com o objetivo de proporcionar uma visão

abrangente das discussões e descobertas atuais sobre o Novo Ensino Médio no Brasil.

Tabela 3: Revisão dos artigos selecionados previamente

Artigo/ Ano	Título	Assunto
Artigo 1/ 2023	Um olhar para a disciplina curricular Cultura Digital do Novo Ensino Médio: a relação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o Ensino de Física	Importância das tecnologias digitais no ensino e implementação da disciplina Cultura Digital.
Artigo 2/ 2023	Menos Educação Física, menos Formação Humana, menos Educação Integral	Análise da redução da carga horária de Educação Física e Ciências Humanas no currículo do RS.
Artigo 3/ 2022	PROJETO DE VIDA E IDENTIDADE: ARTICULAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	Exploração teórica da relação entre identidade e projeto de vida no contexto educacional.
Artigo 4/ 2022	Escolarização, adolescência e a ubiquidade do entretenimento: práticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil	Descrição das mudanças nas práticas curriculares e pedagogias emergentes no Ensino Médio.
Artigo 5/ 2022	Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral	Análise da política de tempo integral e possibilidades de educação ecossistêmica.
Artigo 6/ 2021	Uma nova estratégia para o ensino de física nuclear	Proposta de ensino crítico e aprofundado sobre

	e radioatividade para o novo ensino médio: autoaprendizagem guiada por aplicativo web	radiações e radioatividade no currículo de ciência.
--	---	---

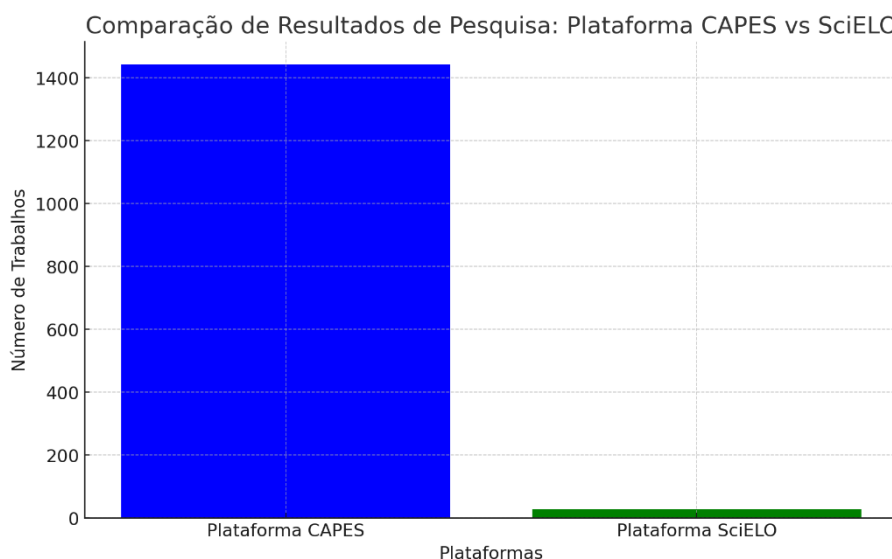
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essa tabela sintetiza os artigos encontrados, destacando os principais assuntos abordados em cada estudo. Ao longo dessa pesquisa, percebemos que os estudos relacionados ao Novo Ensino Médio (NEM) abordam diversos aspectos, como a integração de tecnologias digitais, mudanças curriculares, identidade e projeto de vida, práticas pedagógicas, políticas educacionais e ensino de ciência e tecnologia. No entanto, nenhum desses artigos trata diretamente do tema central desta pesquisa.

Diante disso, realizamos três novas buscas na plataforma SciELO para refinar ainda mais os temas dos trabalhos, utilizando três combinações de palavras-chave: "Novo Ensino Médio e Integração Curricular", "Novo Ensino Médio e Currículo Integrado" e "Novo Ensino Médio e Interdisciplinaridade". Com a primeira palavra-chave, obtivemos 1 resultado, já mencionado anteriormente como o Artigo 1 da tabela, que trata da implementação da disciplina Cultura Digital. A segunda palavra-chave não retornou nenhum resultado relevante. Com a terceira palavra-chave, obtivemos 4 resultados, porém nenhum deles estava alinhado com o tema esperado.

Como não foram encontrados trabalhos relacionados ao tema da pesquisa na plataforma SciELO, a próxima etapa será realizar a busca na Plataforma CAPES. Utilizaremos o mesmo período (os últimos três anos) e as mesmas palavras-chave: "Novo Ensino Médio," "Integração Curricular," "Currículo Integrado" e "Interdisciplinaridade."

Ao buscar na Plataforma CAPES com a palavra-chave "Novo Ensino Médio", utilizando os filtros de datação (2021-2024) e restringindo à língua portuguesa, obtivemos 1.443 trabalhos, dos quais 1.126 são artigos, 223 capítulos de livro, 41 dissertações, 32 livros, e os demais são relatórios e editoriais.

Gráfico 1: Comparação de resultados- Capes x Scielo

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Esse gráfico mostra a comparação de resultados nas buscas nas plataformas CAPES e SciELO, utilizando os filtros de datação (2021-2024) e língua portuguesa para a palavra-chave “Novo Ensino Médio”. Ao filtrarmos apenas os trabalhos relacionados à área da educação na Plataforma Capes, encontramos um total de 1.246 trabalhos. Dentre esses, 33 são dissertações. Após uma análise detalhada, identificamos que 11 dessas dissertações abordam diferentes tópicos relacionados ao novo ensino médio, distribuídas da seguinte maneira:

- Políticas e Práticas: 5 dissertações (45.5%)
- Educação Rural e Movimentos Sociais: 2 dissertações (18.2%)
- Estudos de Gênero e Sexualidade no Brasil: 1 dissertação (9.1%)
- Análise de Redes Sociais em Educação e Comunicação: 1 dissertação (9.1%)

Esses números refletem a diversidade de abordagens dentro do contexto das dissertações sobre o novo ensino médio encontradas na plataforma. Portanto, ao longo deste capítulo, analisaremos o surgimento e o desenvolvimento dessa proposta, contextualizando sua evolução tanto no cenário educacional brasileiro quanto no internacional. Segundo Jantsch e Bianchetti (2002), o currículo integrado permite uma maior interdisciplinaridade, favorecendo a construção de um conhecimento mais significativo para os estudantes e uma maior conexão com as demandas sociais contemporâneas. Dessa forma, ele se alinha com as tendências atuais de valorização da formação integral e do desenvolvimento de competências para a vida.

Além de revisitar as teorias clássicas, discutiremos as práticas e estratégias que têm sido implementadas para promover essa integração curricular. Autores como Morin (2000) destacam a importância de um currículo que não apenas transmita informações, mas que também desenvolva a capacidade crítica dos estudantes e os prepare para enfrentar os complexos desafios do mundo atual. Por fim, refletiremos sobre os desafios e as oportunidades que a implementação de um currículo integrado apresenta no contexto das políticas educacionais atuais, particularmente no Novo Ensino Médio, que busca justamente essa aproximação entre teoria e prática, visando uma formação mais conectada com a realidade dos alunos (BRASIL, 2017).

Esses elementos servirão de base para uma compreensão mais ampla e profunda do currículo integrado, destacando seu potencial para transformar o ensino médio brasileiro em um espaço mais inclusivo e dinâmico. No cenário educacional contemporâneo, o debate em torno das abordagens curriculares tem sido constante, refletindo-se na busca por métodos que promovam aprendizado mais significativo e relevante para os estudantes. Jurjo Santomé (1998, p. 26) afirma que “quando as intenções e finalidades da educação tornam-se pouco claras, surge um descontentamento, tratando de denunciar a perda de sentido e a inutilidade das propostas educacionais.”

Uma das abordagens que ganhou destaque é o currículo integrado, que propõe interconexões entre as disciplinas tradicionais, visando aprimorar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos curriculares e sua aplicação no mundo real. O currículo integrado transcende a estruturação tradicional do ensino, em que as disciplinas são ensinadas de forma isolada, sem muitas conexões entre si. Em contrapartida, busca promover uma aprendizagem mais holística, conectando conhecimentos de diferentes áreas para oferecer aos alunos uma visão mais ampla e interdisciplinar do mundo. Nesse contexto, os tópicos de estudo são abordados de maneira interligada, permitindo que os estudantes vejam como os conceitos se relacionam e se aplicam na vida real.

Antes de abordarmos o tema da interdisciplinaridade, é relevante ressaltar o conceito de disciplina apresentado por Santomé (1998, p. 55), “uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de vista”. Tendo em consideração esse conceito de disciplina, Santomé (1998, p. 73) diz que,

a interdisciplinaridade propriamente dita é algo diferente, que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo, [...] estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas.

É válido ressaltar que “a defesa do currículo integrado ao longo da história do pensamento curricular não se desenvolveu em sentido contrário à organização das disciplinas” (LOPES, 2002, p. 148). Santomé (1998, p. 118) argumenta que “a integração é defendida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como peças-chaves para entender o mundo”. Essa perspectiva procura romper com a compartimentalização do conhecimento e incentivar a reflexão crítica e a resolução de problemas de forma contextualizada.

Nesse sentido, Santomé (1998, p. 27) afirma que,

O currículo integrado converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

O conceito de currículo integrado na educação representa uma mudança significativa na forma como os conteúdos curriculares são estruturados e abordados. Ao conectar disciplinas de maneira interdisciplinar, essa abordagem busca proporcionar uma aprendizagem mais profunda e contextualizada, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo real. A contribuição de autores como Dewey, Bruner, Jacobs e Perkins foi fundamental para o desenvolvimento e a aceitação dessa perspectiva educacional, que continua a influenciar práticas pedagógicas inovadoras em todo o mundo.

4.2.1 Conceitos e Enquadramentos Analíticos sobre Currículo Integrado

A discussão sobre o currículo integrado não é recente e tem raízes que remontam ao início do século XX. No entanto, foi a partir das décadas de 1960 e 1970 que essa abordagem começou a ganhar mais visibilidade e aceitação. Autores como John Dewey e Jerome Bruner foram pioneiros na defesa da integração curricular como uma maneira de tornar a educação mais relevante para a vida dos alunos.

Segundo Santomé (1998), John Dewey foi quem mais contribuiu para a reconceitualização no campo da educação básica, pois o mesmo lincava o “âmbito

experiential escolar” com o ambiente como uma forma de tornar o conhecimento adquirido em sala de aula mais significativo para os alunos. Dewey (1916), em sua obra "Democracia e Educação", argumentou que a educação deveria estar voltada para a vida real, enfatizando a importância de conectar os conteúdos curriculares com as experiências e interesses dos estudantes. Ele defendia que a aprendizagem deveria ser um processo ativo e envolvente, em que os alunos pudessem explorar questões do mundo real de maneira interdisciplinar.

Bruner (1960), por sua vez, desenvolveu a teoria da "aprendizagem por descoberta", que sugere que os alunos devem ser incentivados a descobrir princípios por si mesmos, em vez de receber informações de forma passiva. Ele argumentava que a educação deveria ser organizada de maneira a permitir que os alunos fizessem conexões entre os diferentes campos do conhecimento, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura. Nos anos mais recentes, a abordagem do currículo integrado tem sido amplamente discutida e desenvolvida por diversos autores contemporâneos. Segundo Jacobs (1989), a integração curricular pode ser realizada de várias maneiras, como por temas, projetos interdisciplinares e abordagens baseadas em problemas. Ela argumenta que a abordagem do currículo integrado pode aumentar o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Outro autor relevante nesse contexto é Perkins (1999), que enfatiza a importância de ensinar os alunos a transferirem seus conhecimentos para novas situações e contextos. Ele propõe que a integração curricular deve ser orientada para a resolução de problemas do mundo real, permitindo que os estudantes apliquem seus conhecimentos de maneira prática e autêntica.

Santomé (1998) apresenta três argumentos em defesa do currículo integrado como opção pedagógica:

- Epistemológicos e metodológicos
- Psicológicos
- Sociológicos

Com os argumentos epistemológicos e metodológicos ele cita Philip H. Phenix para dizer que todas as ciências possuem duas estruturas: conceitual e metodológica. O autor traz que muitas pesquisas importantes da época foram “realizadas por grupos de especialistas de diferentes disciplinas que se comunicam e trocam de forma crítica e criativa dados, conceitos, problemas, métodos, etc.” (Santomé, 1998, p. 113).

Nos argumentos psicológicos, ele dividiu em 3 subcapítulos, onde consegue trazer a peculiaridade da psicologia infantil citando grandes autores, como Rousseau, para defender que o currículo integrado dá “prioridade de atender às necessidades e interesses das crianças” (Santomé, 1998, p. 113). No segundo subcapítulo, intitulado sobre o papel da experiência na aprendizagem, Santomé utiliza muito o pensamento de John Dewey e as psicologias piagetiana e vygotkskiana, pois esses autores evidenciam em suas obras o poder da experiência na aprendizagem. Santomé (1998, p. 116) escreve que

o problema central reside na forma como promovemos e escolhemos experiências realmente interessantes, e também, que estas opções estejam condicionadas e selecionadas por concepções epistemológicas e opções de valor imprescindíveis.

No entanto, no último subcapítulo, o autor traz a importância dos processos na aprendizagem. Reflete que a “educação da pessoa também precisa incluir a capacidade de tratar e aplicar os conhecimentos, estimar suas limitações e desenvolver os meios para superá-las” (Santomé, 1998, p. 116). No terceiro argumento que Santomé utiliza para defender o currículo integrado, ele escreve sobre os argumentos sociológicos. Nesse argumento, ele cita, logo no início, Popkewitz para falar sobre a humanização do conhecimento vindo das escolas, o autor traz que uma das críticas da época era que “geral realça visões alienadas da sociedade e da realidade” (Santomé, 1998, p. 118). E que foi somente a partir da perspectiva sociológica que “a integração é defendida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chaves para entender o mundo” (Santomé, 1998, p. 118).

4.2.2 Integração Curricular na perspectiva da Recontextualização

A integração curricular, frequentemente celebrada como proposta inovadora nas reformas educacionais contemporâneas, carrega em si complexidades que exigem análise crítica e situada. Alice Casimiro Lopes (2008; 2019) tem se destacado como uma das principais autoras brasileiras a problematizar a ideia de integração curricular, propondo compreendê-la não como um procedimento técnico, mas como prática cultural, política e ideológica.

De acordo com Lopes (2008), o currículo é um campo de disputa de significados e valores, e qualquer proposta de reorganização curricular — incluindo a integração — deve ser entendida como produto de tensões entre projetos sociais distintos. Integrar, portanto, não é apenas articular conteúdo ou promover atividades interdisciplinares: é, sobretudo, reconfigurar as relações de poder que definem quais conhecimentos são legitimados e como são organizados.

Na tradição sociológica crítica, Basil Bernstein (1996) argumenta que a organização curricular se dá a partir da classificação e do enquadramento dos saberes. A classificação refere-se à separação entre diferentes áreas de conhecimento; o enquadramento, ao controle sobre o que e como se ensina. A integração curricular, em tese, enfraqueceria a forte separação entre as disciplinas. Contudo, como alerta Lopes (2008, p. 68), “não há superação simples da disciplinaridade no currículo integrado; ao contrário, o que ocorre é uma reorganização das hierarquias do conhecimento em novos moldes”.

Essa reorganização, como demonstra Bernstein (2003), pode resultar em formas mais sutis de controle, deslocando o foco das estruturas rígidas para a responsabilização dos sujeitos pelos seus percursos formativos. Nesse sentido, a integração curricular proposta no Novo Ensino Médio, especialmente por meio dos itinerários formativos, tende a reforçar uma lógica de performatividade, analisada criticamente por Stephen Ball (2001), em que a eficácia e a mensurabilidade dos resultados prevalecem sobre os processos educativos em si.

Alice Casimiro Lopes (2019), em sua análise dos itinerários formativos da BNCC, destaca que, embora o discurso da flexibilização curricular prometa autonomia e protagonismo juvenil, a prática revela forte controle sobre as escolhas dos estudantes. Como afirma:

A proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do ensino médio não viabiliza a flexibilidade curricular a qual alude; pelo contrário, tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por permanecer tentando controlar o projeto de futuro dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori (LOPES, 2019, p. 610).

Ao privilegiar a formação por competências, vinculadas às demandas do mercado de trabalho, a reforma curricular transforma a integração em instrumento de adequação dos sujeitos à lógica neoliberal. Ball (2001) alerta que as políticas

educacionais contemporâneas mobilizam discursos de autonomia e liberdade apenas para legitimar a intensificação do controle e da responsabilização individual.

É importante destacar que, para Lopes (2008), a integração curricular deve ser compreendida como um processo de recontextualização, no qual saberes, valores e práticas são reinterpretados no interior das instituições escolares. Essa recontextualização não se dá de forma homogênea, mas de maneira híbrida, conflituosa e situada historicamente. Por isso, a autora argumenta que: “Toda integração curricular é uma prática política que envolve escolhas, disputas e exclusões” (LOPES, 2008, p. 75).

No caso brasileiro, a implementação do Novo Ensino Médio tem mostrado, em muitos contextos, a persistência das desigualdades na organização curricular. Como evidenciado em estudos empíricos (SILVA, 2021; KRAWCZYK, 2020), a precariedade da infraestrutura escolar, a insuficiência de formação docente específica para os itinerários e a dificuldade de ofertar percursos diversificados contribuem para a reprodução da fragmentação curricular que a reforma pretendia superar.

A fala dos estudantes entrevistados corrobora essa análise crítica. Relatos como o do aluno 6, que menciona que “as matérias estão muito ‘atiradas’” e que “mal tivemos conteúdo e já há várias provas marcadas”, evidenciam que a organização curricular baseada em integração não se efetivou como prática formativa, mas como prática de sobrecarga e desorganização. Ao considerar que a integração curricular ocorre sempre em condições desiguais, Lopes (2008), defende a necessidade de uma abordagem que reconheça a diversidade dos sujeitos, dos territórios e das experiências culturais. A integração, nesse sentido, deveria ser pensada como articulação de saberes significativos para os estudantes, e não como mera adaptação a uma lógica externa de resultados.

Outro ponto fundamental é o alerta de que a proposta de integração, se não acompanhada de mudanças estruturais na formação docente, na gestão escolar e no financiamento da educação, tende a fracassar. Como pontua Lopes (2019, p. 618):

Sem transformação nas condições materiais e simbólicas da escola, a integração curricular corre o risco de ser apenas um novo rótulo para velhas práticas de exclusão e segmentação do conhecimento (LOPES, 2019, p.618)

Assim, a reflexão crítica sobre a integração curricular, inspirada em Lopes, Bernstein e Ball, exige que se vá além das aparências inovadoras dos documentos oficiais. Trata-se de analisar as condições concretas de produção curricular, os jogos de poder envolvidos e os efeitos sobre as trajetórias escolares dos estudantes.

Portanto, a integração curricular não pode ser assumida como um bem em si mesma. Ela deve ser compreendida como prática política em disputa, cuja efetivação depende da construção coletiva de projetos educativos comprometidos com a justiça social, com a ampliação dos repertórios culturais dos estudantes e com a democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido.

4.2.3 A Integração Curricular Fundamentos e Diálogos Críticos

O debate sobre a fragmentação do conhecimento e a estrutura disciplinar da escola moderna tem impulsionado teorizações que propõem uma reorganização curricular mais condizente com os desafios formativos contemporâneos. Entre os pensadores que se destacam nesse campo, James Beane propõe a integração curricular como fundamento de uma educação democrática e emancipatória. Este subcapítulo discute os fundamentos dessa concepção, articulando-a criticamente às reflexões presentes em Aires (2011), que problematiza a confusão entre integração e interdisciplinaridade e aprofunda as distinções entre os dois conceitos.

James Beane entende a integração curricular como uma forma de construir uma escola centrada na democracia. Para ele, a organização tradicional do currículo por disciplinas é resultado de convenções históricas da cultura acadêmica e não deve ser considerada natural ou imutável. O autor enfatiza: “O conhecimento foi integrado no contexto dos temas, problemas e atividades aí incluídos. Nestes contextos, o conhecimento assumiu uma importância e propósito imediatos” (BEANE, 2003, p. 95).

Essa perspectiva rejeita a fragmentação do saber em blocos estanques, propondo uma organização em torno de questões significativas identificadas por estudantes e professores. O objetivo é superar a alienação do conhecimento e promover a integração entre a experiência pessoal, os saberes escolares e a vida social.

A concepção de Beane (2003) está assentada em quatro pilares: a integração da experiência, a integração do conhecimento, a integração social e a integração

como concepção curricular. A integração da experiência significa conectar os conteúdos escolares às vivências dos alunos, partindo das suas perguntas e interesses. A integração do conhecimento refere-se à superação da compartimentalização disciplinar, possibilitando o trânsito entre saberes diversos com base em temas socialmente relevantes. Já a integração social visa formar cidadãos críticos e engajados com a transformação democrática da sociedade.

O próprio autor define essa proposta como uma prática política: “A integração curricular começa e acaba com os centros de organização centrados nas questões e nos problemas [...] e não nas habilidades ou conteúdos disciplinares” (BEANE, 1997, p. 23). Essa é uma distinção fundamental que diferencia a proposta progressista de integração curricular das abordagens técnicas que apenas reorganizam conteúdos disciplinares de maneira conjunta.

O trabalho de Aires (2011) contribui para esse debate ao esclarecer as distinções entre integração curricular e interdisciplinaridade, termos frequentemente tratados como sinônimos na literatura educacional. A autora argumenta que:

Interdisciplinaridade e integração curricular não são sinônimos porque estão associadas a epistemologias distintas: a primeira, mais vinculada à ciência de referência; a segunda, mais ligada à epistemologia das disciplinas escolares (AIRES, 2011, p. 227).

Essa distinção é essencial para compreender que a proposta de Beane não parte da necessidade de articular conteúdos científicos entre si, mas da construção curricular a partir de temas significativos para a formação dos sujeitos. Como aponta Aires, enquanto a interdisciplinaridade assume a existência prévia das disciplinas para depois promover conexões entre elas, a integração curricular parte de uma lógica inversa: começa pelos problemas reais e só depois busca os saberes necessários para compreendê-los (AIRES, 2011, p. 226).

Ainda segundo Aires (2011), a integração curricular de Beane está mais preocupada em:

[...] aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por educadores e jovens (AIRES, 2011, p. 227, grifo do autor).

Essa concepção rompe com a organização do ensino baseada na fragmentação disciplinar e valoriza o envolvimento direto dos estudantes na produção do conhecimento escolar. Nesse sentido, ela assume um compromisso com a formação crítica, social e política, que a aproxima das propostas emancipadoras da educação progressista.

A concepção de integração curricular formulada por James Beane representa uma ruptura com os paradigmas tradicionais do currículo escolar. Ao propor a organização do ensino em torno de problemas significativos, ela propicia a construção de um currículo centrado nos sujeitos, com forte compromisso social e democrático.

A articulação com as análises de Aires (2011) amplia a compreensão teórica ao evidenciar os fundamentos epistemológicos que distinguem a integração da interdisciplinaridade, reforçando que tais propostas respondem a campos distintos da organização do saber. Mais do que uma técnica pedagógica, a integração curricular é, portanto, uma tomada de posição ética e política em defesa da democratização da escola e da construção de sentidos para o conhecimento escolar.

4.2.4 Experiências Internacionais como Referências para a Integração Curricular

A busca por referências internacionais na integração curricular, no ensino médio, tem sido uma prática enriquecedora em diversos países. Experiências exitosas em nações como Finlândia, Canadá e Singapura, por exemplo, têm inspirado a reformulação de práticas pedagógicas e curriculares.

Tabela 4: Sistematização da integração curricular em diferentes países

Autor/ País	Publicação	Contexto
Ashok Federick /Finlândia (2011)	The Finnish Education System: A Model for the World?" <i>International Journal of Educational Research</i> .	Este artigo discute a abordagem holística da educação na Finlândia, enfatizando a flexibilidade curricular e o desenvolvimento de

		habilidades socioemocionais.
Ontario Ministry of Education / Canadá (2015)	The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12: Canadian and World Studies	Este documento fornece diretrizes sobre a integração de projetos práticos e a personalização do aprendizado no ensino médio.
Tan, C. / Singapura (2006)	“Creating thinking schools through ‘Knowledge and Inquiry’: the curriculum challenges for Singapore.”	Este artigo analisa as reformas educacionais em Singapura e a ênfase na integração curricular e no desenvolvimento de competências.

Fonte: Elaborado pela autora (2023-2024).

As experiências internacionais em integração curricular, como as observadas na Finlândia e no Canadá, embora em contextos culturais e sociais diferentes, oferecem valiosas lições para o contexto brasileiro. A Finlândia, conhecida por seu sistema educacional de alta qualidade, enfatiza uma abordagem holística, com currículos flexíveis e foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Essa perspectiva é corroborada por Frederick (2020) e Sahlberg (2011), que destacam a importância de um currículo que não apenas transmita conhecimento, mas também prepare os alunos para os desafios da vida real. Por outro lado, o Canadá se destaca pela diversidade de itinerários formativos e pela integração de projetos práticos no ensino médio, conforme discutido no Currículo da Província de Ontário (2016). Essas abordagens não apenas promovem uma aprendizagem mais contextualizada, mas também incentivam a personalização do ensino, permitindo que os alunos se conectem com seus interesses e aspirações.

Essas experiências internacionais têm servido como fonte de aprendizado e inspiração para repensar a integração curricular no contexto brasileiro, sugerindo que a adoção de práticas bem-sucedidas de outros países pode contribuir para a superação dos desafios enfrentados pelo Novo Ensino Médio no Brasil. Entretanto, a aplicação de referências internacionais enfrenta desafios na adaptação à realidade local. Cada país possui particularidades culturais, sociais e econômicas que influenciam o sistema educacional. É crucial considerar essas nuances ao buscar inspiração em experiências internacionais para a integração curricular no ensino médio brasileiro.

No relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁶ (OECD, 2018) destaca a importância das comparações internacionais para os formuladores de políticas educacionais. Segundo o documento,

os formuladores de políticas educacionais podem se beneficiar de comparações internacionais da mesma forma que os líderes empresariais aprendem a conduzir suas empresas em direção ao sucesso: inspirando-se em outros e, em seguida, adaptando as lições aprendidas à sua própria situação (OECD, 2018, p. 62).

Além disso, o relatório aponta que "muros semelhantes separam os sistemas educacionais de diferentes países, com poucas oportunidades para que os países observem as políticas educacionais desenvolvidas e implementadas além de suas fronteiras" (OECD, 2018, p. 36). Isso evidencia a necessidade de aprender com as experiências de outros países, mas reconhece que as soluções devem ser adaptadas ao contexto local.

Com base nisso, a escolha por incluir uma análise de experiências internacionais neste subcapítulo se justifica pela perspectiva ampla e comparativa que oferece. O estudo de sistemas educacionais de países como Finlândia, Canadá e Singapura permite identificar práticas bem-sucedidas em contextos variados. A partir dessas referências, é possível refletir sobre como adaptar e implementar estratégias eficazes que atendam às necessidades e desafios específicos do contexto brasileiro.

A Finlândia foi escolhida como referência, especialmente por meio de autores como Ashok Federick (2020), devido ao modelo educacional que valoriza uma abordagem holística, com ênfase na flexibilidade curricular e no desenvolvimento de

⁶ Organização internacional que reúne países com economias desenvolvidas e em desenvolvimento, com o objetivo de promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas ao redor do mundo.

habilidades socioemocionais. Essa abordagem se conecta diretamente com as metas do Novo Ensino Médio no Brasil, que visa promover uma formação mais integrada e significativa, além da simples transmissão de conteúdo.

Já o sistema educacional da província de Ontário (Canadá), analisado no documento *The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12* (2015), foi selecionado por sua ênfase na personalização do ensino e na integração de projetos práticos no ensino médio. Essas estratégias dialogam com a proposta brasileira de flexibilização curricular e itinerários formativos, essenciais para a promoção da justiça curricular. A personalização do ensino permite que estudantes de diferentes origens socioeconômicas tenham acesso a oportunidades de aprendizado igualmente significativas.

É importante ressaltar que o uso dessas referências internacionais não significa uma mera transposição de modelos, mas sim, uma possibilidade de adaptação cuidadosa e contextualizada para o Brasil. Cada país possui particularidades culturais, sociais e econômicas que influenciam seus sistemas educacionais. No Brasil, a equidade e a diversidade regional são desafios centrais, e a análise das experiências internacionais deve ser acompanhada de uma reflexão sobre como adaptar essas estratégias à realidade local, respeitando as particularidades brasileiras.

Portanto, a escolha por incluir experiências internacionais nesta seção é justificada pela análise dessas práticas no sentido de pensá-las em aproximação a realidade do ensino médio brasileiro para a melhoria do ensino. As práticas da Finlândia, Canadá e Singapura podem ser inspiradoras, mas precisam sempre ser analisadas a partir de contextos locais, fornecendo um pano de fundo comparativo para repensar a integração curricular no contexto brasileiro. Contudo, a adaptação dessas práticas deve ser realizada com cautela, levando em consideração as particularidades e desafios locais, como a desigualdade educacional e a necessidade de personalização do ensino. Esta seção explorou a dinâmica desafiadora, mas promissora, de analisar e se inspirar em possibilidade de incorporação de elementos internacionais na integração curricular brasileira, destacando a importância da leitura local para o sucesso dessas iniciativas.

4.2.5 O Currículo Integrado nas Políticas Educacionais Brasileiras Recentes

A proposta de currículo integrado, no contexto educacional brasileiro, surge como resposta à necessidade de superar a fragmentação disciplinar tradicional. Durante muito tempo, o ensino esteve dividido em disciplinas isoladas, limitando a capacidade dos estudantes de fazerem conexões significativas entre os conhecimentos. Segundo Beane (1997), a integração curricular é fundamental para promover uma educação que prepare os alunos para a vida em sociedade, permitindo que eles desenvolvam habilidades críticas e reflexivas.

Nos últimos anos, o Brasil testemunhou esforços para implementar um currículo integrado, especialmente no ensino médio. Santomé (1998) argumenta que a construção de um currículo integrado deve considerar as realidades culturais e sociais dos alunos, promovendo uma educação que seja relevante e contextualizada. Os desafios iniciais incluíram a resistência a mudanças, a falta de formação específica para professores e a adaptação de infraestruturas educacionais. No entanto, esses desafios têm sido enfrentados por meio de políticas educacionais progressistas e experiências piloto que buscam integrar disciplinas de maneira mais efetiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) enfatizam a importância da formação integral do estudante, promovendo a articulação entre teoria e prática. Essa abordagem é apoiada por Dewey (1938), que defende que a educação deve ser uma experiência que conecte o conhecimento à vida cotidiana dos alunos, permitindo que eles vejam a relevância do que aprendem.

Nos últimos anos, observou-se um aumento de experiências inovadoras e avanços significativos na implementação de currículos integrados no Brasil. Projetos pedagógicos que exploram a interdisciplinaridade e a contextualização têm se destacado, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem mais conectada com a realidade e estimulando o desenvolvimento de habilidades transversais. Bruner (1996) ressalta que a aprendizagem deve ser um processo ativo, onde os alunos constroem seu conhecimento a partir de experiências significativas.

Iniciativas que incorporam temas relevantes para a comunidade local, como sustentabilidade, empreendedorismo e cidadania, têm demonstrado a eficácia do currículo integrado para engajar os estudantes e prepará-los para os desafios do século XXI. A integração curricular, conforme discutido por Jacobs (1989), não apenas

enriquece o aprendizado, mas também promove uma visão mais ampla e contextualizada do conhecimento, essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos. Esta seção explorou a evolução e os impactos do currículo integrado no contexto educacional brasileiro até o momento, destacando os avanços conquistados e os caminhos a serem percorridos para consolidar essa abordagem inovadora no cenário educacional do país.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“A gente tem muita coisa pra falar. Só que parece que ninguém escuta de verdade.”

— (Síntese inspirada nas falas dos estudantes entrevistados)

As falas dos estudantes, recolhidas durante o trabalho de campo, ecoa um dos principais motivos que justificam a escolha pela abordagem qualitativa nesta pesquisa: a escuta. Escutar não apenas como procedimento técnico, mas como atitude epistemológica. Escutar os sujeitos da escola, seus silêncios, seus ruídos, suas interpretações, é reconhecer que a escola é um lugar atravessado por vozes diversas e, muitas vezes, dissonantes — especialmente quando se trata da implementação de reformas como o Novo Ensino Médio.

Neste capítulo, serão apresentados os detalhes da metodologia adotada para a realização da pesquisa, incluindo a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como a descrição do cenário da pesquisa. Será adotada uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e educacionais, possibilitando a análise de experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes.

O estudo de caso será o método principal, conforme proposto por Yin (2015), pois permite uma investigação detalhada de um fenômeno dentro de seu contexto real, possibilitando a análise de múltiplas fontes de dados. Serão selecionados estudantes do Ensino Médio para participarem de entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula e análise de documentos curriculares. Além disso, a análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2011), será utilizada para interpretar e categorizar os dados coletados, identificando padrões e tendências relacionados ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos estudantes. A triangulação de dados, conforme defendida por Denzin (1978), será empregada para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados.

Por fim, a análise dos dados será realizada de forma indutiva, conforme preconizado por Miles e Huberman (1994), permitindo a emergência de padrões e temas a partir das informações coletadas, contribuindo para a compreensão dos

efeitos da integração curricular no processo formativo dos futuros profissionais da educação. Essa metodologia busca atender aos objetivos propostos no projeto de dissertação

5.1 Contextualização Geral da Investigação Empírica

Apresentarei, nesta seção, o contexto geral da investigação, abordando aspectos relevantes do sistema educacional do Rio Grande do Sul, a implementação do Novo Ensino Médio na região e os desafios enfrentados pelas escolas durante esse processo de reforma. A análise desse contexto é fundamental para compreender a relevância e a aplicabilidade dos resultados da pesquisa no cenário educacional em questão.

O Rio Grande do Sul, assim como outras regiões do Brasil, tem passado por transformações significativas em sua abordagem educacional, especialmente com a introdução do Novo Ensino Médio. Essa reforma visa não apenas atualizar o currículo, mas também promover uma formação mais integral e contextualizada, que atenda às demandas contemporâneas da sociedade. A proposta do Novo Ensino Médio busca romper com a fragmentação do conhecimento, incentivando a articulação entre diferentes áreas do saber e a construção de um aprendizado mais significativo para os estudantes.

Entretanto, a implementação dessa reforma enfrenta diversos desafios. A resistência à mudança por parte de alguns educadores, a falta de formação específica para os professores e a necessidade de adequação das infraestruturas escolares são obstáculos que precisam ser superados para que a integração curricular se torne uma realidade nas salas de aula. Além disso, é crucial considerar as particularidades de cada escola e comunidade, uma vez que a realidade educacional pode variar significativamente de um local para outro.

A relevância deste estudo se destaca diante do cenário educacional atual, em que a busca por práticas pedagógicas inovadoras e eficazes é cada vez mais urgente. Ao investigar as possibilidades e os desafios da integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio, esta pesquisa contribuirá para o avanço do conhecimento na área de educação, oferecendo possibilidades para educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

5.1.1 Análise Documental como Estratégia Metodológica

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, realizado com o objetivo de compreender as percepções, experiências práticas e os desafios enfrentados pelos sujeitos escolares na implementação da integração curricular no âmbito do Novo Ensino Médio em uma escola estadual de Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de entender em profundidade os fenômenos sociais, pedagógicos e institucionais envolvidos nesse processo, considerando as vozes dos envolvidos e os contextos específicos das instituições escolares. A análise documental realizada nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos de Bardin (2011) e Gil (2008). Bardin (2011) enfatiza a interpretação e categorização dos documentos, permitindo a emergência de significados latentes nos textos analisados. Gil (2008), por sua vez, destaca a visão abrangente da análise documental, permitindo a triangulação de dados com outras fontes de informação. O objetivo desta análise é compreender como os documentos analisados - o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e o Projeto Político- Pedagógico da escola analisada - dialogam com o conceito de currículo integrado no contexto do Novo Ensino Médio, especialmente no que tange à flexibilização curricular e à interdisciplinaridade.

A análise documental foi conduzida em três etapas principais: (i) leitura flutuante e exploração inicial dos documentos, (ii) codificação e categorização das informações conforme Bardin (2011) e (iii) triangulação das evidências com outros achados da pesquisa, conforme Gil (2008). Para a categorização dos dados, foram estabelecidas categorias a priori e a posteriori que emergiram no processo de análise, considerando os princípios orientadores do Novo Ensino Médio e sua implementação prática. As entrevistas serão utilizadas como um dos principais métodos de coleta de dados qualitativos na pesquisa. Elas permitirão a obtenção de informações detalhadas sobre as percepções e experiências dos envolvidos no processo de integração curricular no Novo Ensino Médio. De acordo com Minayo (2006), as entrevistas semiestruturadas oferecem flexibilidade ao pesquisador, ao mesmo tempo que garantem um foco direcionado nas questões essenciais da pesquisa.

Neste estudo, serão conduzidas entrevistas com professores e gestores de uma escola estadual na cidade de Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul. A escolha por

entrevistas semiestruturadas se justifica pela capacidade dessa abordagem de explorar não apenas as práticas pedagógicas e as percepções sobre o currículo integrado, mas também os desafios enfrentados na implementação do Novo Ensino Médio. Conforme Flick (2009), esse tipo de entrevista permite uma interação mais aberta, dando aos entrevistados espaço para refletirem sobre suas experiências, enquanto o pesquisador pode direcionar a discussão para temas centrais.

As entrevistas serão guiadas por um roteiro de perguntas previamente elaborado, que cobrirá tópicos como:

- A compreensão dos entrevistados sobre o conceito de currículo integrado.
- As práticas pedagógicas adotadas na integração curricular.
- Os desafios e as oportunidades identificados no processo de implementação do Novo Ensino Médio.
- A percepção dos professores e gestores sobre a formação oferecida para a nova estrutura curricular.
- A relação entre a flexibilização curricular e a promoção da justiça educacional.

De acordo com Gil (2008), a elaboração de um roteiro de perguntas permite que o pesquisador mantenha o foco nos objetivos da pesquisa, garantindo a coleta de dados relevantes. No entanto, o formato semiestruturado também permitirá a exploração de temas emergentes durante as entrevistas, possibilitando uma coleta mais rica e contextualizada de informações.

Os participantes das entrevistas foram selecionados com base em seu envolvimento direto com o processo de implementação do Novo Ensino Médio na escola. Serão entrevistados:

- **Dois gestores** (vice-diretora e supervisor), responsáveis pela implementação das diretrizes do Novo Ensino Médio e pela coordenação das práticas pedagógicas.
- **Três professores** de diferentes áreas do conhecimento, que atuam diretamente com a integração curricular proposta no Novo Ensino Médio.

A escolha por entrevistar tanto gestores quanto professores visa a obter diferentes perspectivas sobre a integração curricular, garantindo uma visão mais completa do processo de implementação.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa abordagem permitirá categorizar as respostas dos entrevistados e identificar padrões de pensamento,

ações e desafios comuns. O uso da análise de conteúdo garantirá que as interpretações sejam baseadas em dados empíricos e que as categorias de análise sejam construídas de forma sistemática e rigorosa.

A produção dos dados deste estudo envolveu dois tipos de entrevistas. O primeiro tipo foi realizado de forma presencial e/ou online, por meio de videoconferência, com duração média de 30 a 40 minutos. O segundo tipo consistiu na aplicação de um questionário estruturado, disponibilizado via Google Forms, contendo perguntas abertas, o que possibilitou que os participantes respondessem de forma assíncrona, no momento que considerassem mais conveniente

Por meio das entrevistas, foi possível identificar as percepções e experiências dos professores e gestores em relação à integração curricular no Novo Ensino Médio, bem como os desafios e as oportunidades que surgem no processo. Essas informações serão fundamentais para compreender como o currículo integrado está sendo implementado na prática e quais ajustes podem ser necessários para garantir a implementação no contexto escolar brasileiro.

A escolha pela realização de entrevistas semiestruturadas no contexto desta pesquisa se justifica pela capacidade dessa técnica de fornecer uma visão aprofundada e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e as percepções dos sujeitos envolvidos. Conforme Yin (2015), em um estudo de caso, a combinação de métodos qualitativos, como análise documental e entrevistas, é essencial para capturar a complexidade dos fenômenos estudados. Dessa forma, as entrevistas contribuíram para a triangulação de dados, reforçando a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Os dados coletados foram transcritos com rigor, logo após as entrevistas, e tratados com o devido cuidado para garantir sua integridade. A análise seguiu os seguintes passos:

1. **Codificação e categorização:** Os trechos mais relevantes das entrevistas e os excertos dos documentos foram codificados, ou seja, identificados por palavras-chaves ou fragmentos que expressam conceitos centrais. Essa codificação foi realizada inicialmente de forma aberta, sem predeterminação de categorias, para permitir que os temas emergissem dos dados. Subsequentemente, consolidaram-se categorias analíticas relacionadas às percepções, dificuldades, práticas pedagógicas e condições institucionais, conforme sugerido por Bardin (2011).

2. **Interpretação temática:** A partir das categorias emergentes, foram realizadas análises interpretativas que buscassem compreender as relações, contradições e sentidos atribuídos pelos participantes às suas experiências no contexto da implementação curricular. Essa etapa envolveu uma leitura crítica e reflexiva, considerando o contexto institucional e as referências teóricas pertinentes.
3. **Triangulação de fontes:** Os resultados das entrevistas foram comparados com as informações extraídas dos documentos e registros indiretos. Essa triangulação buscou verificar a coerência entre discursos, ações e orientações formais, além de identificar possíveis contradições ou alinhamentos entre eles.

A realização desta pesquisa seguiu estritamente os preceitos éticos definidos pela Resolução CNS 466/12, priorizando a autonomia, confidencialidade, anonimato e o livre consentimento dos participantes. Os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, tendo plena liberdade para abandonar a participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer ordem.

Reconhece-se que o método qualitativo, embora permita uma análise aprofundada e detalhada do objeto de estudo, apresenta limitações próprias. Entre elas, destacam-se a subjetividade na interpretação dos dados, o tamanho da amostra que impossibilita generalizações estatísticas e a eventual influência do viés do pesquisador na seleção e análise das informações. Para mitigar essas limitações, buscou-se a rigorosa condução dos procedimentos metodológicos, a triangulação dos dados e a transparência nas interpretações.

5.1.2 Aspectos Éticos e a Construção dos Codinomes dos Participantes

A presente pesquisa não foi conduzida ao comitê de ética, porém seguiu todos os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regula pesquisas envolvendo seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais. Diante disso, foram assegurados aos participantes os direitos à confidencialidade, ao anonimato, à privacidade e ao consentimento livre e esclarecido.

No que se refere especificamente à preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa — incluindo membros da gestão escolar, docentes e estudantes —, optou-

se pela adoção de codinomes simbólicos, que cumprem tanto uma função ética quanto pedagógica e política. A utilização dos codinomes visa garantir que as informações coletadas não sejam associadas diretamente aos participantes, resguardando-os de qualquer forma de exposição, constrangimento ou violação de privacidade.

Contudo, mais do que cumprir uma exigência normativa, a escolha dos codinomes foi pensada como um ato de valorização dos saberes, das culturas, das lutas sociais, da diversidade e da resistência histórica de diferentes sujeitos e coletivos. Assim, cada nome atribuído carrega consigo um significado simbólico, conectado aos princípios que norteiam tanto a pesquisa quanto os pressupostos formativos da escola pública, democrática e emancipadora.

No âmbito da gestão e do corpo docente, os codinomes foram escolhidos a partir de referências de grandes pensadores e pensadoras que contribuíram significativamente para a educação, a ciência e a cultura. A vice-diretora foi nomeada Montessori, em homenagem à educadora italiana Maria Montessori, cuja prática pedagógica se fundamenta no respeito à autonomia dos estudantes, na criação de ambientes educativos preparados e na valorização do desenvolvimento integral. O supervisor pedagógico recebeu o codinome Papert, inspirado em Seymour Papert, matemático e educador criador da teoria do Construcionismo, que entende o aprender como resultado de processos de construção ativa, mediante a resolução de problemas reais e significativos.

O professor de História e Ciências Humanas foi denominado Sérgio Buarque, uma referência ao historiador e sociólogo brasileiro Sérgio Buarque de Holanda, cuja obra discute a formação social e cultural do Brasil, os processos históricos e as identidades nacionais. A professora da área de Linguagens foi identificada como Clarice Lispector, em homenagem à escritora brasileira cuja obra é profundamente marcada pela reflexão sobre a subjetividade, a linguagem, o texto e a condição humana, aspectos centrais no ensino das linguagens. Por fim, a professora da área de Matemática e suas Tecnologias recebeu o codinome Catherine Johnson, em alusão à matemática afro-americana que teve papel fundamental na história da exploração espacial da NASA, superando barreiras de gênero e raça, sendo exemplo de resistência, competência científica e representatividade.

No caso dos estudantes, foram selecionados 16 codinomes, todos baseados em personalidades históricas, intelectuais, artistas, cientistas e líderes que

representam a diversidade étnico-racial, de gênero, de origem e de atuação em diferentes campos do saber e da luta social. Esses nomes evocam memórias de resistência, inovação, produção de conhecimento, expressão cultural, identidade e transformação social. Ao nomear os estudantes com referências como Dandara, Rosa, Sofia, Mandela, Conceição, Zumbi, Ada, Cora, Tarsila, Gandhi, Carolina, Hypatia, Pagu, Lélia, Frida e Tupac, reforça-se uma perspectiva de pesquisa que não apenas protege a identidade dos participantes, mas também afirma simbolicamente os valores de uma educação comprometida com a emancipação e a justiça social.

Essa escolha não é neutra, nem meramente formal. Ao contrário, ela se insere em uma compreensão da educação como prática cultural, histórica e política, alinhada às perspectivas críticas e emancipadoras da própria pesquisa. Nesse sentido, os codinomes se tornam mais do que identificadores anônimos — eles funcionam como marcadores simbólicos das epistemologias, das culturas, dos territórios e das trajetórias que atravessam tanto o campo educacional quanto as práticas escolares e sociais.

Portanto, ao resguardar as identidades, a pesquisa não esconde as vozes dos participantes — ao contrário, ela as potencializa, atribuindo-lhes significados que dialogam diretamente com a história, a cultura, a ciência e a educação, reafirmando o compromisso com uma escola pública que forma para a cidadania crítica, para a diversidade e para a transformação social.

5.1.3 Vozes e Percursos: Quem São os Sujeitos que fazem parte da Pesquisa

Este capítulo tem como objetivo apresentar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando contextualizar suas trajetórias formativas e profissionais, bem como sua relação com o contexto educacional em que estão inseridos. A diversidade dos perfis, abrangendo equipe gestora, docentes e estudantes, permite uma análise mais ampla e consistente sobre os sentidos e práticas da integração curricular no contexto de implementação do Novo Ensino Médio na escola pesquisada.

“Montessori” possui uma trajetória profissional extensa e diversificada na educação. Iniciou sua carreira em 2002, como estagiária de Educação Física no Programa Esporte Integral (PEI) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), atuando em projetos que já vislumbravam práticas interdisciplinares e transdisciplinares. Após sua graduação, permaneceu no PEI como Analista de Ação

Social Jr., desenvolvendo ações pedagógicas alinhadas à transformação social. Complementou sua formação com quatro especializações: Psicopedagogia Clínica e Institucional (Unilassalle), Mídias na Educação e Coordenação Pedagógica (UFRGS) e Gestão Escolar (UERGS). Atuou como docente da área de Linguagens, formadora do Programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO), docente na formação de professores do Curso Normal e supervisora pedagógica. Além disso, possui experiência no SESI, tanto na área de Ginástica Laboral quanto na Educação Formal, onde atualmente exerce a função de Analista de Educação. Está em sua segunda gestão como vice-diretora na escola estadual pesquisada, no turno da noite.

“Papert” é pedagogo, com especialização na área. Possui oito anos de atuação como professor em sala de aula, experiência que lhe proporcionou uma visão ampla dos desafios da prática docente. Atua há pouco mais de dois anos na função de supervisão escolar, desempenhando atividades de acompanhamento, orientação e suporte pedagógico aos docentes e à gestão escolar, além de intermediar a implementação das políticas educacionais no contexto escolar.

Participaram da pesquisa três docentes, pertencentes a diferentes áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Matemática. Suas trajetórias formativas e profissionais são fundamentais para compreender como percebem e vivenciam a integração curricular no cotidiano escolar.

i) Professora de Matemática (Matemática)

Com uma carreira de 29 anos na área da Educação, a professora iniciou sua atuação em centros de reforço escolar e, posteriormente, em cursinhos preparatórios. Está há 20 anos na rede pública estadual, lecionando Matemática e componentes curriculares vinculados às trilhas formativas do Novo Ensino Médio, como Gestão Financeira, Estudos Financeiros e Estatística Básica. Sua experiência evidencia um olhar atento às transformações curriculares e aos desafios de articular os saberes matemáticos com outras áreas do conhecimento.

ii) Professora de Linguagens

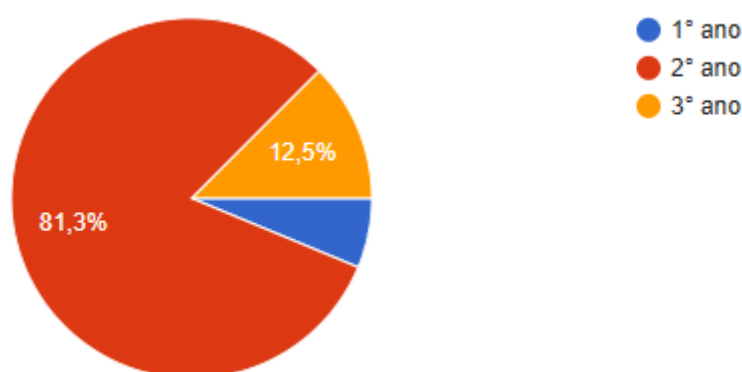
Com 23 anos de atuação na educação, dos quais 20 dedicados à escola pública, a professora possui uma longa trajetória no Ensino Médio, onde atua de maneira exclusiva há 18 anos. Leciona os componentes de Língua Portuguesa, Redação e Literatura. Sua experiência permite uma análise sensível das mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio, especialmente no que tange à integração curricular e às metodologias ativas.

iii) Professor de Ciências Humanas

Licenciado em História pela UNISINOS (2008), o professor complementou sua formação com uma especialização em História do Rio Grande do Sul, também na UNISINOS, e, mais recentemente, concluiu uma segunda graduação em Sociologia pela UNIASSELVI, em 2023. Atua na rede estadual desde 2012 como professor de História e Sociologia. Sua trajetória evidencia o compromisso com a formação continuada e a busca por ampliar as possibilidades de trabalho interdisciplinar no espaço escolar.

O grupo de participantes também incluiu 16 estudantes do Ensino Médio, que estão vivenciando diretamente o processo de implementação do Novo Ensino Médio. Desse total, um estudante é do primeiro ano, dois são do terceiro ano, e a maioria, treze estudantes, cursa o segundo ano. Todos são matriculados em uma escola estadual localizada na área central da cidade onde a pesquisa foi realizada. A participação dos alunos foi fundamental para compreender como eles percebem e experienciam as mudanças curriculares, os itinerários formativos e as práticas de integração no cotidiano escolar.

Gráfico 2: Escolaridade dos estudantes entrevistados



Fonte: Autora (2025)

5.1.4 Categorização e interpretação dos Dados

A fim de compreender os impactos da Reforma do Ensino Médio na realidade escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes

e membros da equipe gestora de uma escola da rede estadual. Esse método possibilitou uma escuta qualificada das percepções dos diferentes agentes educacionais, permitindo a identificação de desafios, avanços e contradições no processo de implementação da flexibilização curricular.

Para a análise dos depoimentos dos professores, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), organizando as respostas em categorias emergentes a partir das falas dos entrevistados.

No método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), as categorias são compreendidas como elementos fundamentais da organização e interpretação dos dados, funcionando como “recortes” que permitem classificar e agrupar unidades de significado com base em critérios teóricos e empíricos.

Segundo a autora, as categorias não são dadas a priori de forma definitiva, mas podem emergir tanto de maneira dedutiva (a partir do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa) quanto indutiva, conforme o pesquisador se aproxima do material empírico e identifica regularidades, temas ou padrões recorrentes.

“Uma categoria é um agrupamento de elementos analíticos reunidos em torno de uma palavra-chave – uma denominação – capaz de cobrir, simbolizar ou resumir um conjunto de realizações analíticas” (BARDIN, 2011, p. 148).

Nesse sentido, Bardin destaca que as categorias operam como “classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico”, servindo de estrutura para a interpretação do conteúdo analisado. A construção das categorias é, portanto, um processo que envolve tanto o rigor metodológico quanto a sensibilidade teórica do pesquisador.

Ainda de acordo com Bardin (2011), a categorização constitui a fase central da análise de conteúdo, pois é a partir dela que se realiza a codificação, a organização e a inferência dos dados. As categorias devem ser mutuamente exclusivas, suficientemente precisas e pertinentes aos objetivos da pesquisa, garantindo coerência na análise.

Neste sentido os relatos foram agrupados de acordo com três eixos principais: (1) percepção sobre a flexibilização curricular e os itinerários formativos; (2) impactos na formação docente e nas condições de trabalho; e (3) reflexos na aprendizagem e no engajamento dos estudantes.

A seguir, apresenta-se a sistematização do roteiro das entrevistas, com destaque para as principais perguntas respondidas pelos entrevistados.

Quadro 1: Roteiro das entrevistas com os estudantes

QUESTÕES DO DIÁLOGO COM OS ESTUDANTES
• Você pode contar sobre uma atividade ou projeto que você fez na escola que juntou diferentes matérias? O que você achou dessa experiência? • O Novo Ensino Médio permite que você escolha algumas disciplinas. Como você se sente sobre isso? Você acha que isso ajuda a aprender mais sobre o que você gosta? • Quais dificuldades você tem encontrado com as novas formas de ensino na escola? O que você acha que poderia ser melhorado para ajudar os alunos?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 2: Roteiro da entrevista com os professores

QUESTÕES DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES
• Pode contar um pouco sobre sua trajetória profissional e sua experiência na educação? • Qual é a sua área de conhecimento e há quanto tempo você leciona nessa área? • Como você foi informado sobre as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio? • Quais foram suas primeiras impressões sobre a proposta de integração curricular? • Como você define a integração curricular em sua prática pedagógica? • Quais práticas de integração curricular você tem adotado em suas aulas? • Pode compartilhar um exemplo específico de uma atividade ou projeto que envolva a integração de sua área de conhecimento com outras? • Quais fatores você considera que facilitam a integração curricular em sua prática? • Quais desafios ou obstáculos você enfrenta ao tentar implementar a integração curricular? • Como você avalia a formação que recebeu para lidar com as novas diretrizes do Novo Ensino Médio? • Como você percebe a aceitação da integração curricular por parte dos alunos?

- Que feedback você tem recebido dos alunos sobre as práticas de integração curricular?
- Como você avalia a colaboração entre os professores de diferentes áreas no processo de integração?
- Existe algum mecanismo de avaliação das práticas de integração curricular que você utiliza em suas aulas?
- Que melhorias você acredita que poderiam ser feitas para aprimorar a integração curricular na escola?
- Como você vê a evolução do Novo Ensino Médio e seu impacto na educação nos próximos anos?

Fonte: Autora (2024)

Quadro 3: Roteiro de entrevista com a direção

QUESTÕES DA ENTREVISTA COM A DIREÇÃO ESCOLAR

- Como a escola se preparou para a implementação do Novo Ensino Médio?
- Quais foram as principais mudanças realizadas no currículo e na estrutura pedagógica?
- Como você define a integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio?
- Quais práticas de integração curricular foram adotadas na escola?
- Pode descrever um exemplo específico de uma atividade ou projeto que exemplifique essa integração?
- Quais fatores você considera que facilitam a integração curricular na escola?
- Quais desafios ou obstáculos a escola enfrenta na implementação da integração curricular?
- Como a formação dos professores impacta a integração curricular?
- Como você percebe a aceitação da integração curricular por parte dos professores e alunos?
- Que feedback você recebeu dos professores sobre as práticas de integração curricular?
- Como os alunos têm respondido a essas novas abordagens?
- Existe algum mecanismo de avaliação das práticas de integração curricular na escola?

- Que melhorias você acredita que poderiam ser feitas para aprimorar a integração curricular?
- Como você vê a evolução do Novo Ensino Médio nos próximos anos?
- Quais são os principais desafios que a escola enfrenta atualmente?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A pesquisa aqui apresentada inscreve-se no campo das abordagens qualitativas, mais especificamente sob uma perspectiva crítico-interpretativa, que compreende os dados como construções situadas, atravessadas pelas relações de poder, pelas vivências escolares e pelos sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência educacional. Assim, mais do que mapear opiniões, buscou-se compreender como os diferentes segmentos escolares — professores, equipe gestora e estudantes — significam a integração curricular no contexto da implementação do Novo Ensino Médio.

A etapa empírica da pesquisa foi conduzida em uma escola da rede estadual localizada no município de Sapucaia do Sul, no Rio Grande do Sul. A coleta de dados envolveu entrevistas com a vice-diretora e os supervisores pedagógicos, bem como entrevistas individuais com três professores — de Linguagens, de Matemática e de Ciências Humanas — que atuam tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos. Para captar as percepções discentes, optou-se pela aplicação de um questionário estruturado e aberto via plataforma Google Forms, garantindo, assim, maior adesão dos estudantes e respeitando o tempo e a dinâmica escolar.

Importa destacar que, antes da aplicação do formulário, realizou-se uma conversa presencial com os estudantes, em sala de aula, com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa, explicitar seus objetivos, esclarecer eventuais dúvidas e reforçar a importância de suas respostas para a construção do conhecimento. Essa conversa prévia, de caráter dialógico, buscou não apenas garantir o consentimento livre e esclarecido dos alunos, mas também construir um ambiente de confiança e valorização da escuta juvenil. A adesão ao questionário foi voluntária e, mesmo sendo conduzida de forma assíncrona, foi antecedida por esse momento formativo, que se revelou essencial para qualificar a coleta de dados.

As entrevistas e os questionários foram analisados com base nos princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), em um processo constituído por três etapas:

(1) pré-análise — organização do corpus e leitura flutuante; (2) exploração do material — identificação de núcleos de sentido e codificação das falas; e (3) tratamento dos resultados — categorização temática e interpretação à luz dos referenciais teóricos mobilizados na pesquisa. As falas dos professores e da equipe gestora foram transcritas e lidas em sua integralidade, sendo posteriormente organizadas em eixos temáticos. Já as respostas dos estudantes foram sistematizadas em planilhas, permitindo a análise de frequência de determinadas expressões e a emergência de categorias descritivo-interpretativas.

A construção das categorias foi feita de maneira indutiva, permitindo que os próprios dados orientassem os agrupamentos de sentido, mas também dialogando constantemente com os referenciais teóricos de Santomé (1998), Lopes (2013), Beane (1997), entre outros. Foram identificadas, ao final do processo, cinco grandes categorias de análise, que sintetizam as tensões, percepções e propostas emergentes dos discursos:

1. **Sentidos atribuídos à integração curricular no cotidiano escolar;**
2. **Engajamento estudantil e os limites da escolha nos itinerários formativos;**
3. **Fragmentação entre Formação Geral Básica e Itinerários;**
4. **Dificuldades operacionais e pedagógicas da integração;**
5. **Propostas e desejos de integração a partir das vozes discentes.**

Essas categorias, mais do que simples agrupamentos, constituem lentes analíticas pelas quais se buscou compreender os atravessamentos entre política educacional, projeto pedagógico e vivências escolares. Ao dar centralidade às vozes dos sujeitos — sobretudo dos estudantes —, esta pesquisa procura iluminar os desafios e possibilidades de uma integração curricular que, embora prevista nos documentos oficiais, enfrenta limites concretos em sua materialização no chão da escola pública.

As perguntas realizadas na entrevista trouxeram elementos e subsídios para mapearmos as possibilidades de integração curricular, na percepção de professores e gestores. Na próxima seção, descrevo o desdobramento dos diálogos com gestores, bem como das tensões entre as expectativas e a realidade da operacionalização da integração curricular no fazer da escola.

6. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO CURRÍCULO

“Os estudantes terão a oportunidade de escolher, de acordo com a realidade e a oferta das redes de ensino.”

— Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM, 2024, p. 23)

O trecho do RCGEM citado acima afirma que os estudantes terão a oportunidade de escolher os itinerários formativos “de acordo com a realidade e a oferta das redes de ensino”. A formulação parece promissora — mas quando examinada mais de perto, evidencia uma contradição central: a “liberdade de escolha” está condicionada à estrutura desigual das redes escolares, em especial no contexto público. Essa dissonância entre o discurso da escolha e as possibilidades reais de oferta pedagógica constitui um dos nós centrais da implementação da reforma.

Este capítulo tem como objetivo analisar os documentos orientadores do currículo — em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCGEM) — com foco nos sentidos atribuídos à integração curricular. Buscaremos compreender como o conceito de integração é mobilizado nos textos normativos, quais seus fundamentos pedagógicos, e de que forma ele se conecta (ou se dissocia) da estrutura dos itinerários formativos.

O exame desses documentos revela tensões entre a normatividade prescritiva e os desafios concretos enfrentados pelas redes escolares, especialmente no que diz respeito à equidade, à formação integral e ao acesso às múltiplas linguagens do conhecimento. A análise também permite identificar os limites das formulações curriculares quando estas se afastam da escuta dos sujeitos escolares e dos contextos reais de aprendizagem.

6.1 Diretrizes Curriculares e Referenciais Gaúchos: Sentidos de Integração

Tabela 5: Quadro dos documentos analisados

	DOCUMENTO	OBJETIVO	PRINCÍPIOS NORTEADORES	DESAFIOS IDENTIFICADOS
	Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio (RCGEM)	Orientar o currículo do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, alinhado à BNCC	Flexibilização curricular, interdisciplinaridade, itinerários formativos, desenvolvimento de competências	Predomínio da estrutura disciplinar, dificuldades na implementação dos itinerários, limitações na formação docente
	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) 2018	Estabelecer parâmetros gerais para a organização curricular do Ensino Médio no Brasil	Formação integral, aprendizagem por competências, protagonismo juvenil	Desigualdade na implementação entre redes públicas e privadas, resistência à flexibilização
	Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola	Definir a identidade e pedagógica da escola e sua proposta curricular	Autonomia da escola, adaptação curricular ao contexto local, articulação com diretrizes nacionais e estaduais	Falta de estrutura para garantir autonomia curricular, dificuldades na integração dos itinerários e das competências socioemocionais

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O RCGEM enfatiza a importância de um currículo flexível e contextualizado, destacando que "a flexibilização possibilita aos professores a experimentação de outras atividades educativo-pedagógicas, nas quais devem predominar o

protagonismo do estudante" (RCGEM,2022, p. 197). Dessa forma, o documento reforça a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do aluno.

Outro ponto central do referencial é a importância das competências socioemocionais, que, segundo o documento, "compõem os objetivos da educação integral, ao propor uma educação contextualizada, ligada aos interesses dos estudantes e relacionada com os desafios que eles enfrentarão ao longo de sua vida" (RCGEM,2022, p. 63). A abordagem socioemocional vem sendo apresentada como dimensão importante para a formação de sujeitos com capacidade de tomar decisões responsáveis e lidar melhor com suas emoções.

As DCNEM estão em consonância com princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um dos principais elementos das DCNEM/RS é a implementação dos *itinerários formativos*, definidos como "o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio" (BRASIL, 2018, p.9). Outro aspecto abordado pelas diretrizes é a *integração curricular*, que visa superar a fragmentação do conhecimento e tensionar a articulação entre componentes curriculares para uma abordagem interdisciplinar. Segundo o documento, a interdisciplinaridade "estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas" (DCNEM,2018, p. 73), promovendo uma aprendizagem mais significativa.

O *Projeto Político-Pedagógico* da escola analisada alinha-se parcialmente às diretrizes propostas pelo RCGEM e pelas DCNEM/RS, mas apresenta desafios na implementação das novas diretrizes. O documento enfatiza a necessidade de uma avaliação formativa e continuada, afirmando que "a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico e constante, que valoriza o desenvolvimento integral do estudante" (PPP, p. 15). Entretanto, o PPP também evidencia dificuldades na estruturação dos itinerários formativos devido à falta de recursos e formação docente. Dessa forma, percebe-se a necessidade de maior suporte institucional para a efetiva consolidação das diretrizes curriculares no contexto escolar.

6.1.1 Concepções de Integração curricular nas DCNEM e no RCGEM: Tensões e Disputas

A integração curricular no Novo Ensino Médio tem como objetivo superar a fragmentação do conhecimento e promover uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Segundo o Referencial Curricular Gaúcho, "a integração curricular é um princípio estruturante do ensino médio, que permite articular conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira interconectada, favorecendo uma formação mais ampla do estudante" (RCGEM, 2022. p. 85).

A BNCC e as DCNEM estabelecem que a formação do estudante deve estar centrada na resolução de problemas, no pensamento crítico e na interdisciplinaridade. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) reforçam que "a integração entre as áreas do conhecimento é essencial para uma educação contextualizada e alinhada à realidade dos estudantes" (DCNEM, 2018, p. 102). Esse enfoque busca aproximar os conteúdos escolares das experiências sociais e profissionais dos alunos, incentivando o protagonismo juvenil e a construção de itinerários formativos mais personalizados.

O RCGEM e a DCNEM (2023) apresentam diretrizes que, em tese, buscam a flexibilização curricular e a integração entre áreas do conhecimento. Entretanto, a análise detalhada indica que há tensões entre a proposta de um currículo integrado e a estrutura organizacional prevista, que ainda enfatiza a fragmentação disciplinar. Como aponta Sacristán (2013), a integração curricular não pode se restringir a um discurso normativo, mas deve ser acompanhada de estratégias pedagógicas concretas.

No RCGEM (2024, p. 27) enfatiza que "a articulação entre as áreas do conhecimento é essencial para garantir um ensino significativo e contextualizado". No entanto, a estrutura disciplinar ainda prevalece, o que pode limitar essa articulação. Conforme Morin (2000), o ensino fragmentado dificulta a compreensão global dos fenômenos, reforçando a necessidade de uma abordagem inter e transdisciplinar. No entanto, o PPP da escola analisada aponta desafios na implementação dessa integração. No documento é notável que apesar das diretrizes para a interdisciplinaridade, a estrutura escolar ainda é segmentada em disciplinas estanques, o que dificulta a adoção de práticas pedagógicas integradoras. Isso revela

um distanciamento entre a teoria apresentada nas diretrizes e a realidade das escolas, que enfrentam limitações estruturais e falta de formação continuada para os docentes.

6.1.2 Itinerários Formativos e a Possibilidade de Integração Curricular

O conceito de itinerários formativos é um ponto central no Novo Ensino Médio. O RCG enfatiza que os itinerários devem permitir aos estudantes uma trajetória formativa alinhada aos seus interesses. No entanto, observa-se que a estrutura dos itinerários pode, paradoxalmente, reforçar a fragmentação curricular, pois muitas redes de ensino implementam itinerários de forma desarticulada, sem promover verdadeiramente a interação entre diferentes componentes curriculares. Como destaca Moreira (2019), a implementação de itinerários requer uma formação docente adequada e uma gestão educacional comprometida com a transdisciplinaridade.

Segundo o RCGEM (2024, p. 45), "a escolha dos itinerários formativos deve ser orientada por um processo reflexivo, no qual os estudantes compreendam as implicações acadêmicas e profissionais de suas decisões". Contudo, essa autonomia pode ser limitada pela oferta reduzida de itinerários em muitas escolas, especialmente nas redes públicas, o que pode comprometer a equidade do modelo proposto.

6.1.3 Competências e Habilidades no Novo Ensino Médio

A análise das DCNEM indica uma forte influência das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades. Contudo, a abordagem competencial pode se tornar um desafio quando não acompanhada de estratégias pedagógicas que favoreçam a interdisciplinaridade e a contextualização do ensino. De acordo com Pacheco (2021), a efetiva integração curricular requer um planejamento pedagógico que extrapole as exigências normativas e possibilite a construção de uma aprendizagem significativa.

O RCGEM reforça a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, afirmando que "as práticas pedagógicas devem estimular o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas" (RCGEM, 2022, p. 58). No entanto, há uma lacuna na implementação de metodologias que favoreçam essa

abordagem, especialmente devido à resistência de algumas instituições em modificar suas práticas pedagógicas tradicionais.

A análise documental evidencia que, embora o RCGEM e as DCNEM proponham princípios de flexibilização e integração curricular, na prática ainda persistem desafios para a efetiva construção de um currículo verdadeiramente integrado. A categorização dos dados indicou que as normativas abordam a integração curricular de forma discursiva, mas sem garantias concretas de implementação.

Dessa forma, a triangulação dos dados permitiu observar que, apesar do avanço nas diretrizes, há necessidade de aprofundamento nas formas de viabilizar o currículo integrado, superando a segmentação entre áreas do conhecimento e garantindo uma formação mais contextualizada e significativa para os estudantes do Ensino Médio. Como ressaltam Jantsch e Bianchetti (2002), a implementação de um currículo integrado exige um compromisso coletivo entre professores, gestores e formuladores de políticas educacionais, além de condições institucionais que favoreçam essa transformação.

6.1.4 Análise da Integração Curricular nos Cadernos dos Itinerários Formativos referência para 2024

No contexto da implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS) elaborou uma série de documentos orientadores, denominados Cadernos dos Itinerários Formativos, que têm como objetivo apoiar as escolas e os docentes na construção e desenvolvimento das Trilhas de Aprofundamento em cada área do conhecimento. Esses cadernos detalham a organização curricular dos Itinerários Formativos, apresentando as trilhas, os componentes curriculares, as ementas, metodologias sugeridas, perfis docentes, habilidades e objetos de conhecimento.

Os Itinerários Formativos são estruturados a partir de uma área focal, podendo ser complementados com outra área, com a intenção de favorecer uma formação mais integral, interdisciplinar e conectada aos interesses dos estudantes. Segundo o próprio documento, os Itinerários “compõem a parte diversificada do currículo do

Ensino Médio, com o objetivo de desenvolver formação integral, autonomia, pensamento científico e pesquisa como pilares essenciais da formação escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 5).

A análise a seguir tem como foco compreender de que maneira os Cadernos dos Itinerários Formativos — especificamente das áreas de (i) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, (ii) Linguagens e suas Tecnologias e (iii) Matemática e suas Tecnologias — incorporam (ou não) princípios de integração curricular, articulando saberes, práticas e conhecimentos na perspectiva da superação dos currículos fragmentados.

(i) Caderno de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA)

O Caderno de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas evidencia um compromisso claro com a integração curricular. A própria concepção da trilha “Vida, Cidadania e Relações Interpessoais” é fundamentada na ideia de que o desenvolvimento humano se dá de forma interligada, considerando dimensões sociais, culturais, econômicas e ambientais.

O texto deixa evidente essa intenção ao afirmar que:

A condição humana como instituição sociocultural e autoconstrução entrelaçada com o mundo econômico, social, espiritual e emocional [...] exige o estudo, a pesquisa e a observância dos Direitos Humanos e do Multiculturalismo [...] bem como dos Princípios Democráticos e das Relações Sociais em perspectiva de uma cidadania global, como área focal CHS. Em aproximação com a CNT, como área complementar, dialoga com qualidade de vida, genética, diversidade e desenvolvimento biológico, responsabilidade socioambiental e diversidade cultural (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 13).

Essa articulação entre Ciências Humanas e Ciências da Natureza não apenas rompe com as tradicionais barreiras disciplinares, como também proporciona aos estudantes uma compreensão mais ampla e complexa dos desafios contemporâneos. Além disso, o documento enfatiza que as Trilhas devem ser desenvolvidas por meio de metodologias ativas, como projetos, oficinas, grupos de estudo, saídas de campo e pesquisas, reafirmando o compromisso com práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 6).

(ii) Caderno de Linguagens e suas Tecnologias (LGG)

O Caderno de Linguagens e suas Tecnologias adota uma perspectiva de integração curricular que perpassa todos os seus componentes. A proposta não se limita à articulação entre as linguagens (oral, escrita, visual, corporal e digital), mas

amplia-se para a construção de saberes em diálogo com as Ciências Humanas e Sociais.

Na trilha “Expressão Corporal e Cidadania”, observa-se uma construção que rompe com a visão fragmentada do currículo, ao articular conteúdos como Expressão Corporal, Cidadania e Manifestações Culturais (vinculado à área de Ciências Humanas), além de práticas sociais, culturais e midiáticas (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 14). O documento reforça essa concepção ao destacar que: “As aprendizagens se tornam significativas desde que estejam de acordo com os contextos socio-históricos e culturais das pessoas e identidades da pluralidade territorial” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 15).

Além disso, faz referência explícita ao conceito de transdisciplinaridade, citando Nicolescu (1999), ao afirmar que o Ensino Médio deve promover aprendizagens que aconteçam “entre, através e além das disciplinas” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 15).

(iii) Caderno de Matemática e suas Tecnologias (MAT)

O Caderno de Matemática e suas Tecnologias também evidencia a integração curricular como elemento central. A proposta rompe com a lógica de uma matemática isolada e descontextualizada, ao propor trilhas que associam os saberes matemáticos às linguagens, à tecnologia, à sustentabilidade e às ciências sociais.

Na trilha “Educação Financeira e Linguagens Aplicadas”, essa articulação se expressa na combinação de componentes como:

- Estatística Básica (MAT)
- Matemática Financeira (MAT)
- Linguagem, Discurso e Poder (LGG)
- Linguagens Digitais (LGG) (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 14)

A proposta pedagógica destaca que:

“A educação financeira surge como uma necessidade a ser incluída na dinâmica da aprendizagem, visto sua importância como elemento que possibilita, entre outras coisas, a organização da vida financeira de cada indivíduo” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 14).

E vai além, ao afirmar que compreender as relações de poder presentes na comunicação midiática é essencial para desenvolver um olhar crítico sobre os discursos que permeiam o consumo e as práticas econômicas (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 14).

Em suma, o caderno de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresenta uma proposta que busca consolidar uma formação integral, articulando saberes que promovem a cidadania, a justiça social, a defesa dos direitos humanos e a valorização da diversidade. O documento enfatiza que a construção curricular deve favorecer “reflexões e atitudes políticas e sociais de expressão individual e coletiva, que reconhecem e assumem a cidadania [...] com perspectiva ampliada de pensar a dignidade humana, a justiça social e os direitos humanos” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 13). Essa abordagem revela um compromisso não apenas com a transmissão de conteúdos, mas com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos.

Além disso, há uma intencionalidade na articulação com a área de Ciências da Natureza, que se expressa na inserção de temáticas como “genética, diversidade e evolução biológica” e “responsabilidade socioambiental e diversidade cultural” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 13), sinalizando um movimento de superação da fragmentação dos saberes. O próprio documento alerta que as Trilhas de Aprofundamento “não devem ser reduzidas a aulas expositivas, mas estruturadas de forma dinâmica, proporcionando participação ativa e engajada dos estudantes” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 6), reforçando o caráter ativo da aprendizagem.

Da mesma forma, o caderno de Linguagens e suas Tecnologias propõe uma concepção ampliada de linguagem, que ultrapassa o domínio da comunicação verbal, para incluir expressões corporais, artísticas e culturais. O documento destaca que “a linguagem corporal é o primeiro meio de expressão e comunicação que conhecemos e, por meio dela, ampliamos a nossa percepção do mundo e de nós mesmos, de nossas potencialidades e nossas limitações, sendo muito importante na construção da autoimagem e autoestima” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 14). A proposta evidencia o papel das linguagens na construção da identidade, da autonomia e do protagonismo juvenil.

O caderno também sinaliza a centralidade das práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, ao afirmar que “as aprendizagens se tornam significativas desde que estejam de acordo com os contextos socio-históricos e culturais das pessoas e identidades da pluralidade territorial” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 15). Assim, as Trilhas de Aprofundamento em Linguagens buscam potencializar o desenvolvimento crítico, criativo e comunicativo dos estudantes, dialogando com múltiplas formas de expressão e intervenção social.

Por sua vez, o caderno de Matemática e suas Tecnologias rompe com uma visão reducionista da matemática, muitas vezes limitada a exercícios e cálculos descontextualizados, para propor uma matemática viva, aplicada e relacionada às demandas da vida cotidiana. A trilha intitulada “Educação Financeira e Linguagens Aplicadas” evidencia que “a educação financeira surge como uma necessidade a ser incluída na dinâmica da aprendizagem, visto sua importância como elemento que possibilita, entre outras coisas, a organização da vida financeira de cada indivíduo” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 14).

A análise crítica das linguagens é incorporada como parte essencial desse processo, na medida em que se reconhece que “a compreensão das relações de poder presentes em qualquer ato de comunicação [...] muitas vezes resulta nas necessidades de consumo ou de pertencimento a grupos consumidores” (RIO GRANDE DO SUL, 2022, p. 14). Dessa forma, a matemática deixa de ser uma ciência isolada e passa a se articular com práticas sociais, culturais e econômicas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e aptos a tomar decisões informadas.

Os três cadernos analisados revelam uma proposta que, ao mesmo tempo em que busca garantir o desenvolvimento de competências e habilidades específicas das áreas, também aposta na integração dos saberes, na contextualização dos conteúdos e na formação de sujeitos autônomos, éticos e socialmente comprometidos. Contudo, essa proposta, embora inovadora em sua formulação, ainda enfrenta desafios no campo da implementação, especialmente no que diz respeito à formação docente, às condições materiais das escolas e ao tempo disponível para o desenvolvimento das Trilhas de Aprofundamento.

Tabela 6: Integração Curricular nos Itinerários Formativos

Documento	Integração Curricular Presente?	Evidências
 ITINERÁRIOS FORMATIVOS Trilhas de Aprofundamento Área Focal: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Da ESCOLA para seu MUNDO estado do Rio Grande do Sul	✓ Sim	Articulação com Ciências da Natureza, sustentabilidade, diversidade e cidadania (p. 13)
 ITINERÁRIOS FORMATIVOS Trilhas de Aprofundamento Área Focal: Linguagens e suas Tecnologias Da ESCOLA para seu MUNDO estado do Rio Grande do Sul	✓ Sim	Integração entre expressão corporal, cultura, cidadania e ciências humanas (p. 14-15)
 ITINERÁRIOS FORMATIVOS Trilhas de Aprofundamento Área Focal: Matemática e suas Tecnologias Da ESCOLA para seu MUNDO estado do Rio Grande do Sul	✓ Sim	Conexão com linguagens, comunicação, sustentabilidade e finanças aplicadas (p. 14)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

6.1.5 Análise Comparativa dos Cadernos dos Itinerários Formativos: 2024 e 2025 Os Cadernos dos Itinerários Formativos do Rio Grande do Sul, tanto na versão de 2024 quanto na de 2025, constituem documentos orientadores para a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual. Ambos buscam

operacionalizar os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), priorizando a formação integral, o protagonismo juvenil e a construção de saberes que dialoguem com os territórios, os contextos e os interesses dos estudantes.

Há uma forte manutenção dos princípios que regem os Itinerários Formativos, especialmente no que se refere:

- À defesa da formação integral e do protagonismo juvenil;
- À organização das Trilhas a partir de uma área focal e uma área complementar, visando favorecer a integração curricular;
- Ao compromisso com metodologias ativas, como projetos, oficinas, saídas de campo e práticas investigativas.

Tanto na versão de 2024 quanto na de 2025, reafirma-se que: “As Trilhas de Aprofundamento possuem uma área focal e uma área complementar que visam uma maior integração entre as áreas do conhecimento e constituem um diferencial para a rede estadual do Rio Grande do Sul” (RIO GRANDE DO SUL, 2025, p. 5; 2024, p. 5).

Na versão de 2025, observa-se uma ampliação dos componentes em cada trilha, com uma descrição mais aprofundada de:

- Ementas;
 - Perfis docentes;
 - Metodologias;
 - Habilidades específicas, inclusive alinhadas aos Eixos Estruturantes da BNCC.
- Isso qualifica o documento, oferecendo aos docentes orientações mais concretas e detalhadas. Se em 2024 a integração curricular era um princípio presente, em 2025 ela aparece de forma mais estruturada e intencional, tanto nas ementas quanto nas metodologias e nas articulações entre os componentes.

Por exemplo, na trilha “Vida, Cidadania e Relações Interpessoais” da área de Ciências Humanas, a proposta reforça explicitamente o diálogo com Ciências da Natureza ao integrar componentes como “Genética, Diversidade e Evolução Biológica” e “Responsabilidade Socioambiental e Diversidade Cultural” (RIO GRANDE DO SUL, 2025, p. 13).

O mesmo ocorre na trilha de Matemática, que em 2025 mantém a articulação com Linguagens, mas incorpora de forma ainda mais explícita o desenvolvimento de competências ligadas às tecnologias, análise de dados e comunicação, por meio de

componentes como “Linguagens Digitais, Discurso e Poder” (RIO GRANDE DO SUL, 2025, p. 12).

Na trilha de Linguagens, o trabalho com Expressão Corporal e Cidadania é ampliado com uma abordagem ainda mais interdisciplinar, articulando práticas corporais, linguagens artísticas, comunicação social e cidadania, dialogando diretamente com Ciências Humanas (RIO GRANDE DO SUL, 2025, p. 11).

Há um avanço na incorporação de temas como:

- Educação para sustentabilidade;
- Relações étnico-raciais e de gênero;
- Economia circular e consumo consciente;
- Cultura digital e mídias;
- Empreendedorismo social e inovação.

Essas temáticas aparecem mais distribuídas entre os componentes curriculares, o que sinaliza um avanço na perspectiva interdisciplinar dos itinerários formativos, bem como uma maior aderência aos desafios contemporâneos enfrentados pela educação básica. Tal reorganização pode ser observada na comparação entre os Cadernos de Itinerários Formativos de 2024 e 2025, conforme demonstrado na Tabela abaixo que evidencia o esforço de transversalização dos eixos estruturantes e a tentativa de superar a fragmentação dos saberes escolares.

Tabela 7: Quadro Comparativo dos Cadernos dos Itinerários Formativos – 2024 e 2025

Aspecto	Versão 2024	Versão 2025
Integração Curricular	Presente como princípio geral, com exemplos pontuais	Mais evidente, estruturada, com articulações mais robustas
Descrição dos Componentes	Mais sucinta	Mais detalhada: elementos, metodologias, perfis e objetos claros
Eixos Estruturantes	Mencionados como diretrizes	Incorporados na prática pedagógica de cada componente

Aspecto	Versão 2024	Versão 2025
Temáticas Contemporâneas	Presentes, mas de forma pontual	Expandidas: sustentabilidade, diversidade, cultura digital
Proposta Metodológica	Metodologias ativas sugeridas	Metodologias mais detalhadas e articuladas com as áreas
Perfil Docente	Descrito de forma geral	Mais detalhado, com ênfases interdisciplinares e transversais

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise comparativa entre os Cadernos dos Itinerários Formativos de 2024 e 2025 revela um movimento de aprimoramento técnico-pedagógico, com maior detalhamento das trilhas, fortalecimento da integração curricular e incorporação de temas contemporâneos, como sustentabilidade, diversidade e cultura digital. Sem dúvida, esses avanços refletem esforços da Secretaria Estadual de Educação no sentido de qualificar a implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

No entanto, é necessário adotar uma leitura crítica que vá além dos avanços no campo dos documentos oficiais. Embora os cadernos tragam propostas que valorizam a interdisciplinaridade, a formação integral e o protagonismo juvenil, há uma distância considerável entre a intenção normativa e a realidade concreta das escolas públicas gaúchas.

A própria lógica da reforma do Ensino Médio, estruturada a partir da Lei nº 13.415/2017, tem sido alvo de inúmeras críticas por parte de pesquisadores, entidades educacionais e movimentos sociais. Entre as principais críticas estão: a fragmentação da formação, a precarização do currículo comum, o aprofundamento das desigualdades educacionais e a transferência da responsabilidade pela formação para os próprios estudantes, que são levados a escolher itinerários muitas vezes sem as condições estruturais, materiais ou pedagógicas adequadas.

No caso específico dos itinerários analisados, ainda que os documentos ampliem as possibilidades de integração curricular, essa integração permanece muitas vezes no plano da proposta, esbarrando em desafios como:

- A insuficiência de formação continuada para os docentes trabalharem de forma interdisciplinar;
- A carência de infraestrutura, materiais e tempo pedagógico nas escolas para desenvolver metodologias ativas e projetos integrados;
- A sobreposição de demandas e a falta de clareza na articulação entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos;
- A tendência à mercantilização da educação, sobretudo quando os itinerários priorizam temáticas como empreendedorismo e gestão financeira, deslocando o foco da formação crítica para uma lógica de adaptação ao mercado.

Assim, ainda que a versão de 2025 represente um avanço em relação a 2024 no plano da organização curricular e da clareza pedagógica, ela não rompe com as contradições estruturais da própria reforma do Ensino Médio, que mantém uma lógica de flexibilização curricular sem, no entanto, garantir as condições materiais, formativas e institucionais para que essa flexibilização se traduza em uma formação efetivamente emancipadora.

Portanto, cabe afirmar que a melhoria dos cadernos, embora relevante, não resolve os dilemas de uma reforma que, ao mesmo tempo em que promete formação integral, entrega currículos precarizados, fragmentados e desiguais. A efetivação da integração curricular e da formação crítica demandará, para além de bons documentos orientadores, investimentos estruturais na escola pública, valorização docente, escuta efetiva das comunidades escolares e, sobretudo, a revisão de um modelo de Ensino Médio que tem sido amplamente questionado pela sociedade brasileira.

7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES, ALUNOS E GESTÃO ESCOLAR

***“Vamos celebrar nosso governo
E nosso Estado, que não é nação
Celebrar a juventude sem escola
As crianças mortas
Celebrar nossa desunião...”***
— Legião Urbana, *Perfeição* (1993)

“*Celebrar a juventude sem escolas*”, canta Renato Russo com a ironia dolorida de quem olha para um país que parece ter se esquecido de suas crianças e adolescentes. A música *Perfeição*, lançada em 1993, segue atual ao revelar o descaso com o direito à educação pública de qualidade. Trinta anos depois, estudantes e professores ainda enfrentam os efeitos de políticas educacionais implementadas de cima para baixo, como o Novo Ensino Médio, que muitas vezes ignora as vozes daqueles que habitam diariamente os corredores da escola.

É a partir dessa perspectiva crítica que se constrói este capítulo: escutar os sujeitos escolares para compreender como a reforma tem sido vivida no cotidiano, quais sentidos são atribuídos à proposta de integração curricular e que tensões emergem entre o discurso oficial e a realidade da prática pedagógica.

As falas apresentadas no capítulo são ecos de uma realidade escolar marcada por tensões, improvisações e expectativas frustradas. Elas revelam os sentidos múltiplos, e muitas vezes contraditórios, que a proposta de integração curricular assume quando desce ao chão da escola. São vozes de quem viveu a reforma do Novo Ensino Médio no cotidiano — estudantes tentando compreender o que estão escolhendo, professores lutando para se adaptar sem formação adequada, gestores sobrecarregados pelas demandas de uma política que chegou antes de qualquer diálogo.

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com docentes, estudantes e membros da equipe gestora de uma escola estadual localizada em Sapucaia do Sul, no Rio Grande do Sul. A análise foi organizada em categorias temáticas emergentes, a partir da escuta atenta dos sujeitos, de modo a captar suas

percepções, angústias e interpretações sobre a proposta de integração curricular no contexto da implementação do Novo Ensino Médio.

Com base nessa escuta, o capítulo se propõe a compreender quais sentidos são atribuídos à integração curricular por diferentes sujeitos escolares, como ela se realiza (ou não) na prática, e quais são os principais obstáculos e potências percebidos pelos entrevistados. A análise busca articular essas vozes à luz dos marcos teóricos discutidos nos capítulos anteriores, problematizando os efeitos da reforma sobre a experiência escolar, a cultura docente e a formação dos estudantes.

7.1 A perspectiva da gestão escolar: tensões entre ideal e realidade na integração curricular

A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas públicas brasileiras impôs um conjunto de transformações curriculares, estruturais e organizacionais que impactaram diretamente os sujeitos escolares, especialmente os gestores. Com a introdução dos itinerários formativos e a proposta de integração curricular, a gestão passou a ocupar um papel central não apenas na coordenação dos aspectos administrativos da escola, mas também na mediação entre a política educacional e a prática pedagógica.

Neste capítulo, analisam-se as entrevistas com dois atores-chave da gestão escolar: “Montessori” e “Papert” pedagógico da escola pesquisada. As falas desses profissionais revelam os desafios concretos da implementação do NEM, as estratégias locais de enfrentamento das dificuldades e as percepções sobre as possibilidades e os limites da integração curricular.

As entrevistas evidenciam que, apesar de reconhecerem o potencial formativo das novas diretrizes, os gestores enfrentam uma série de entraves que dificultam sua efetivação: desde a escassez de tempo para planejamento coletivo até a ausência de formação docente e estrutura adequada. Ao mesmo tempo, suas falas demonstram que a adesão à proposta curricular depende, em grande medida, de iniciativas isoladas e do engajamento individual de professores.

Com base na análise qualitativa das entrevistas, este capítulo propõe uma reflexão crítica sobre a distância entre o ideal normativo da política curricular e a realidade vivida pelas escolas. A perspectiva da gestão, nesse sentido, oferece uma

lente privilegiada para compreender as tensões, as disputas e as reinvenções que marcam o processo de implementação do Novo Ensino Médio.

Durante a entrevista com “Montessori”, ela revela uma experiência profissional extensa, marcada por atuação em diferentes contextos educacionais — públicos, comunitários e empresariais — o que confere à sua fala densidade prática e teórica sobre os desafios da integração curricular na escola pública gaúcha. No âmbito da dissertação intitulada “Possibilidades de Integração Curricular”, este depoimento contribui como elemento empírico central para compreender como a proposta do Novo Ensino Médio se desdobra — ou se tensiona — no cotidiano escolar.

A fala da entrevistada parte de um posicionamento que reconhece a dimensão formativa da integração curricular, vinculada a uma perspectiva que *“resgata saberes, se aproxima do contexto e amplia dinâmicas de planejamento e transformação de realidades”*. Essa compreensão se alinha à proposição de Alice Casimiro Lopes (2008), para quem integrar o currículo não é apenas justapor conteúdos de diferentes disciplinas, mas repensar os modos de organização do conhecimento a partir de um projeto político-pedagógico situado.

Ao afirmar que *“gosta das proposições de formação geral e específica”*, a entrevistada indica uma abertura teórica à proposta da reforma, mas logo em seguida reconhece que esta não está *“viva na escola”*, indicando a distância entre prescrição e prática. Essa tensão reforça o argumento de Lopes (2019) de que as políticas curriculares são sempre recontextualizadas nos espaços escolares, sendo apropriadas de modo híbrido, por vezes contraditório, por professores, gestores e estudantes.

Ao relatar que a preparação da escola para a implementação do NEM se deu por meio de *“um movimento bastante expositivo e impositivo do que os professores deveriam executar”*, “Montessori” denuncia a ausência de diálogo entre os documentos normativos e os sujeitos da prática. Isso corrobora a crítica de Stephen Ball (2001) à cultura da performatividade nas reformas educacionais, em que a ênfase na padronização e nos resultados elimina espaços de autonomia e escuta pedagógica.

A fala também destaca o esvaziamento do papel docente na formulação das mudanças, ao dizer que *“pouco ou nada até se considerou nesta preparação contribuições dos professores”*. Aqui, evidencia-se o que Ferretti (2019) chama de

“gestão tecnocrática do currículo”, em que as mudanças chegam à escola como pacotes a serem aplicados, e não como projetos a serem construídos coletivamente.

A infraestrutura institucional também se apresenta como obstáculo. Embora a escola utilize ferramentas como o SIGAE⁷ para sistematizar ações interdisciplinares, o depoimento sugere que essas experiências dependem, sobretudo, da *“pré-disposição do professor em ser ‘fora da caixa’”* ou dito de outro modo, a depender dos níveis de abertura dos docentes para estas propostas. Isso revela que a integração curricular ainda é experiência pontual e voluntária, e não eixo articulador da prática escolar.

A entrevistada insiste na importância da formação dos professores, não apenas em sua dimensão técnica, mas enquanto espaço de acolhimento, valorização e construção coletiva. No entanto, o que predomina na prática são “lives”, “manuais” e reuniões pontuais. A ausência de tempos estruturados para o planejamento coletivo, somada à ênfase em preencher a grade de horários, compromete a criação de projetos integradores sustentáveis. Como ela própria afirma:

“Nossa organização curricular por disciplinas não promove este trabalho mais ampliado e em parceria. Ainda sonho com possibilidades em que possamos ter mais de um professor atuando no mesmo tempo e espaço com os alunos.” (Montessori)

Essa fala ressoa com a análise de Krawczyk (2020) sobre as limitações estruturais das redes públicas de ensino em promover práticas de integração curricular sustentadas por tempo, espaço e cultura institucional. Mesmo diante das limitações, a entrevista revela experiências concretas de integração curricular promovidas por professores motivados e abertos à experimentação pedagógica. Projetos como “Feiras de Negócios”, “mostras pedagógicas”, “gameficações” e “encenações” são exemplos de práticas que articulam conteúdos, áreas e experiências, promovendo o que a autora define como “aprendizagem de forma integrada e integral”.

⁷ SIGAE é a sigla para “Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação”. É uma plataforma online desenvolvida pelo Instituto Unibanco, utilizada no programa Jovem de Futuro, que visa monitorar e apoiar o Circuito de Gestão, metodologia que promove a melhoria da gestão escolar. O SIGAE permite o planejamento, acompanhamento e avaliação da gestão em tempo real, de forma simples e rápida.

No entanto, a entrevistada pontua que os alunos muitas vezes respondem de forma “instintiva”, sem compreender a intencionalidade das propostas. Isso revela uma carência de processos metacognitivos e formativos sobre o currículo. Como alerta Roberto Rafael Dias da Silva (2021), a integração só se realiza plenamente quando é reconhecida, apropriada e ressignificada pelos sujeitos envolvidos — e isso demanda mediação pedagógica e diálogo permanente.

A entrevista se encerra com uma crítica contundente à desvalorização docente, à ausência de escuta e à fragilidade dos órgãos colegiados escolares, como o Conselho Escolar. “Montessori” afirma que é necessário *“significar para o aluno os conceitos trabalhados”* e *“mobilizar a comunidade escolar”*, sinalizando que a integração curricular não se restringe ao arranjo de saberes, mas é parte de um projeto de formação integral, crítica e democrática. Essa visão está em consonância com a perspectiva de Casimiro Lopes (2008), para quem integrar o currículo é também enfrentar as desigualdades estruturais da escola e afirmar a centralidade dos sujeitos no processo educativo.

Este depoimento revela que as possibilidades de integração curricular são reais, mas profundamente condicionadas por fatores estruturais (como a falta de tempo, formação e valorização docente) e simbólicos (como a cultura disciplinar e a performatividade). A integração curricular emerge, nesse contexto, não como política consolidada, mas como aposta pedagógica em disputa, sustentada por professores engajados e gestores comprometidos com a formação dos sujeitos e a transformação da escola pública.

Assim, esta análise empírica contribui para reforçar a tese de que a integração curricular não pode ser tratada como diretriz normativa descolada das condições de sua realização, mas como construção coletiva, relacional e situada — cujas possibilidades emergem, sobretudo, do compromisso ético e político de quem habita e reinventa o cotidiano escolar. Nesse sentido, a percepção expressa diretamente pelo entrevistado — *“Grandes desafios para professores e alunos”* — evidencia que, apesar de prevista nas diretrizes do NEM, a integração curricular ainda não se configura como uma prática efetiva e consolidada na escola. Isso confirma a tese de Alice Casimiro Lopes (2008, 2019) de que a integração curricular, tal como proposta nos documentos normativos, é atravessada por disputas e contradições e, muitas vezes, recontextualizada em práticas fragmentadas, dependentes de condições locais e improvisações.

Para Lopes (2008), a integração só se efetiva como prática democrática quando compreendida como uma política situada, que considera a heterogeneidade dos sujeitos e dos contextos. O relato de “Papert” confirma que a integração, nesta escola, não é estruturada por um projeto pedagógico coletivo, mas adaptada à disponibilidade dos professores e suas habilitações: *“As possíveis, conforme habilitação dos professores lotados na escola.”*

Outro ponto crítico refere-se à ausência de um planejamento prévio para a implementação do NEM: *“Não acompanhei”* – diz o entrevistado. Isso revela que as escolas, em muitos casos, foram convocadas a implementar uma política sem tempo hábil para formação, estruturação ou discussão pedagógica significativa com os profissionais envolvidos. Os documentos utilizados como guia são descritos como *“documentos estatais oficiais”*, o que reforça uma relação de verticalidade com as políticas públicas, sem mediação crítica no espaço escolar.

Como aponta Roberto Rafael Dias da Silva (2021), a implementação do NEM frequentemente se dá por adesão formal, e não por convicção ou compreensão pedagógica. Isso compromete a qualidade das propostas de integração, gerando resistência docente e descrédito estudantil, como também aparece na entrevista: *“Não foram as melhores no geral”* (feedback dos professores) e *“Não muito bem”* (reação dos alunos). As falas indicam que tanto docentes quanto discentes percebem fragilidades nas tentativas de integração curricular, especialmente quando estas não são acompanhadas de planejamento colaborativo, formação adequada e condições materiais nas escolas.

A crítica aos itinerários formativos se expressa na fala: *“Criação de trilhas que no fundo não atraem aos alunos.”* Esta constatação é recorrente nas pesquisas sobre o Novo Ensino Médio, que denunciam a superficialidade e a padronização das trilhas, muitas vezes desarticuladas dos interesses e vivências dos estudantes. Como afirmam Ferretti e Silva (2019), o risco das trilhas é se tornarem conteúdos periféricos ou “disciplinas extraordinárias” que não dialogam com o projeto de formação integral.

Essa percepção se reforça quando o entrevistado afirma que *“os alunos não consideram importantes componentes que, segundo eles, não agregam conhecimento e nem preparação para o ENEM”*. Essa lógica revela o efeito perverso da reforma: ao invés de ampliar o horizonte formativo, ela reforça uma dualidade entre conteúdos “importantes” (os da Formação Geral Básica) e conteúdo “descartáveis” (os dos itinerários), como aponta Frigotto (2020).

A fala “*as possíveis, conforme habilitação dos professores lotados na escola*” também ilustra o que Alice Casimiro Lopes (2019) denuncia: a integração curricular é, muitas vezes, recontextualizada como remendo pedagógico, com base na disponibilidade docente, e não num planejamento pedagógico coletivo. Essa forma de organização revela o que Bernstein (1996) chamaria de um enfraquecimento do enquadramento curricular, no qual a lógica de organização dos saberes é menos guiada por princípios pedagógicos e mais condicionada por fatores estruturais, como carga horária e alocação de profissionais.

O entrevistado menciona mais de uma vez que os **alunos não enxergam valor na proposta**:

“Tentativa de estimular a participação dos alunos apesar da alegação deles que não agrega nada.”

“Um grande desafio para a aceitação de componentes extraordinários, diminuindo as aulas de componentes mais necessários.”

Essa rejeição é um sintoma de que a integração curricular não está articulada a um projeto de sentido para os estudantes. A lógica da escolha, um dos pilares do NEM, aparece sem horizonte formativo coletivo, transformando-se em uma ilusão de liberdade. Como destaca Krawczyk (2020), em contextos de precariedade, a “escolha” se limita ao que é possível ofertar, e não ao que seria desejável construir coletivamente. A entrevista aponta que mesmo as metodologias de avaliação dos itinerários não são levadas a sério pelos estudantes: “Existem metodologias que apesar de tudo não são muito bem recebidas pelos alunos visto que não reprovam, segundo eles.” (“Papert”).

Aqui se observa um fenômeno de deslegitimação curricular, no qual os componentes considerados “novos” ou “flexíveis” passam a ser percebidos como irrelevantes ou decorativos. Isso aprofunda a percepção de que a integração curricular no NEM tem baixo impacto formativo — o que reforça as críticas feitas por autores como Casimiro Lopes (2008) e Roberto Silva (2021).

A entrevista revela que, na prática, a integração curricular aparece como uma ideia politicamente defendida, mas pedagogicamente desestruturada. Ausência de planejamento, improvisação, resistência docente, rejeição discente e fragilidade avaliativa são sintomas de que a promessa da integração ainda não se efetivou como prática democrática na escola analisada.

No contexto da sua dissertação, este depoimento contribui como evidência empírica de que as possibilidades de integração curricular estão condicionadas às estruturas escolares, às culturas docentes e aos sentidos atribuídos pelos estudantes. Ou seja, a integração não é um dado, mas uma construção em disputa, como argumenta Casimiro Lopes (2008), e exige mediações políticas, pedagógicas e institucionais profundas para deixar de ser apenas retórica e tornar-se uma realidade formativa transformadora.

7.2 A perspectiva da gestão escolar: improvisação, resistência e os limites da integração curricular

As entrevistas realizadas com “Montessori” e “Papert” da escola investigada revelam perspectivas complementares sobre a implementação da integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio, permitindo uma análise comparativa que evidencia tanto aproximações quanto tensões entre a concepção e a prática desse princípio pedagógico.

De um lado, “Montessori” apresenta um discurso mais propositivo e alinhado aos fundamentos teóricos da integração curricular. Sua trajetória profissional diversificada e sua formação em programas voltados à interdisciplinaridade e à formação integral lhe conferem um olhar ampliado e crítico sobre a escola como espaço de transformação social. Ela reconhece o potencial formativo da proposta e defende que a integração curricular deve se aproximar dos contextos dos estudantes, resgatar saberes e fomentar dinâmicas de planejamento coletivo. Sua fala remete diretamente à concepção defendida por Casimiro Lopes (2008), que compreende a integração como construção relacional e situada, contrapondo-se às prescrições normativas descoladas da realidade escolar.

Já “Papert” adota uma postura mais cética e realista, destacando os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar. Sua análise é atravessada por uma percepção de descompasso entre os objetivos propostos pelas diretrizes do NEM e as condições efetivas de sua implementação. Ao apontar a ausência de planejamento prévio, de formação docente e de estrutura para o trabalho colaborativo, sua fala reforça as críticas de Silva (2021) e Ferretti (2019) acerca do caráter tecnocrático e apressado das reformas curriculares. Para ele, a integração curricular tem sido

reconfigurada de modo pragmático e fragmentado, muitas vezes subordinada à disponibilidade dos professores, o que esvazia seu sentido pedagógico original.

Apesar das diferenças de ênfase, ambos os entrevistados convergem na identificação de obstáculos estruturais e institucionais à efetivação da integração curricular. Ambos denunciam a ausência de tempo para planejamento coletivo, a sobrecarga docente, a falta de formação continuada e a descontinuidade das políticas públicas. Além disso, reconhecem que a cultura escolar ainda está fortemente enraizada em práticas disciplinares, o que dificulta a adoção de abordagens integradoras. Enquanto “Montessori” destaca a necessidade de superação da cultura de “recomeço e retrabalho” e a resistência dos professores como entraves à consolidação da proposta, “Papert” enfatiza a baixa legitimidade dos componentes dos itinerários formativos junto aos estudantes, que os percebem como irrelevantes para sua trajetória acadêmica.

Outro ponto de convergência importante diz respeito ao caráter voluntarista das práticas integradoras. “Montessori” menciona que a adesão depende da *“pré-disposição do professor em ser ‘fora da caixa’”*, enquanto “Papert” afirma que não há espaços institucionais estruturados para o planejamento conjunto. Tal constatação reforça a ideia de que, na ausência de políticas de formação e de tempos institucionais adequados, a integração curricular tende a ocorrer de forma pontual e desarticulada, dependendo da iniciativa individual de alguns sujeitos escolares.

Por fim, ambas as entrevistas contribuem para evidenciar que, embora a integração curricular esteja presente nos documentos oficiais e seja reconhecida como valor pedagógico, sua efetivação permanece condicionada a uma série de fatores contextuais, estruturais e simbólicos. Enquanto “Montessori” mantém uma postura mais esperançosa, apostando na possibilidade de reinvenção da escola por meio de práticas colaborativas e contextualizadas, “Papert” explicita os limites impostos pela lógica performativa e pela precarização do trabalho docente, que esvaziam o potencial transformador da proposta.

Nesse sentido, a análise comparativa das entrevistas reforça o argumento central desta dissertação: a integração curricular não pode ser concebida como mera diretriz normativa, mas como processo político-pedagógico complexo, relacional e situado, que requer condições concretas de efetivação, como tempo, formação, escuta e planejamento coletivo. Como defendem Casimiro Lopes (2008) e Santomé (1998), integrar o currículo exige romper com a fragmentação disciplinar e construir

práticas educativas comprometidas com a formação integral e democrática dos sujeitos.

Tabela 8: Comparativo da visão da gestão escolar: convergências e tensões na integração curricular

Aspecto	“Montessori”	“Papert”
Trajetória profissional	Experiência ampla em contextos públicos e comunitários; formação interdisciplinar.	Experiência em escola privada e, posteriormente, como servidor público estadual.
Compreensão da integração curricular	Concepção ampliada, articulada à transformação social e ao planejamento coletivo.	Visão crítica e pragmática; integração aparece como imposição, não como projeto pedagógico.
Implementação do NEM	Processo imposto, sem escuta dos docentes; descontinuidade de políticas educacionais.	Ausência de acompanhamento; itinerários criados conforme disponibilidade de professores.
Práticas pedagógicas integradoras	Cita feiras, mostras, gamificações, SIGAE como forma de registro.	Relata projetos pontuais, como vídeos e cartazes, mas sem articulação estruturada.
Planejamento coletivo	Planejamento inexistente ou sufocado por demandas burocráticas.	Oportunidades inexistentes; ausência de diálogo entre áreas.
Formação docente	Recebeu apenas repasses de informação, sem formação efetiva.	Ausência de formação adequada; documentos oficiais como única referência.
Receptividade dos alunos	Participação mais instintiva do que consciente.	Alunos não valorizam os itinerários e não reconhecem sentido nas novas disciplinas.
Resistência docente	Presente, ligada à desvalorização e à lógica disciplinar tradicional.	Alta resistência e falta de engajamento com os itinerários.

Aspecto	“Montessori”	“Papert”
Desafios apontados	Falta de tempo, escassez de professores, ausência de valorização docente.	Falta de planejamento, pouca clareza dos objetivos e desinteresse estudantil.
Visão sobre o futuro do NEM	Integração curricular como projeto em disputa, com potencial formativo.	Ceticismo quanto à continuidade e efetividade do NEM.

Fonte: Autora (2025)

Em síntese, as entrevistas com “Montessori” e “Papert” revelam que a integração curricular, embora reconhecida como um princípio pedagógico relevante, encontra-se tensionada entre a utopia formativa e os limites impostos pela realidade escolar. As vozes dos sujeitos entrevistados expressam tanto o desejo de reinvenção quanto a frustração diante da precariedade estrutural, revelando que a efetivação dessa proposta exige muito mais do que normativas ou boas intenções. Ela demanda políticas educacionais comprometidas com a valorização docente, tempos institucionais para o trabalho coletivo, investimentos em formação continuada e uma escuta atenta às experiências vividas nas escolas. Ao evidenciar esses aspectos, o presente capítulo busca reafirmar a centralidade da integração curricular como um projeto ético-político que só se realiza plenamente quando articulado a condições materiais e simbólicas que lhe deem sustentação e legitimidade no cotidiano escolar.

7.3 Perspectivas docentes sobre a integração curricular: possibilidades e limites na experiência cotidiana

As entrevistas com os docentes das áreas de Humanas, Linguagens e Matemática revelam um panorama complexo e contraditório sobre a implementação do Novo Ensino Médio e, mais especificamente, da proposta de integração curricular nas escolas públicas. Ainda que permeadas por relatos de experiências inovadoras e engajadas, as falas evidenciam entraves estruturais, falta de formação adequada e ausência de espaços institucionais para a construção coletiva do currículo.

Nas próximas seções, apresentarei os excertos das entrevistas dos docentes, juntamente da análise comentada de cada uma delas, produzindo reflexões que me

auxiliaram a interrogar as minhas questões de pesquisa, bem como as possibilidades de integração curricular no cenário de implementação da escola.

7.3.1 Vozes do professor de Humanas: desafios e contribuições

O professor "Sérgio Buarque" apresenta uma trajetória docente consolidada, com formação inicial em História pela UNISINOS e especialização em História do Rio Grande do Sul, além de uma segunda graduação em Sociologia. Sua atuação como professor teve início em 2010, tanto na rede particular quanto, posteriormente, na rede estadual. Esse percurso evidencia uma formação plural e um engajamento consistente com a docência em diferentes contextos escolares, o que enriquece sua perspectiva e contribui para uma análise comparativa entre as redes de ensino.

Segundo o docente, seu primeiro contato com as diretrizes do Novo Ensino Médio se deu por meio das próprias escolas e da mídia. Tal forma de acesso à informação reforça o caráter verticalizado e pouco dialógico do processo de implementação da política. Sua impressão inicial foi marcada por desconfiança, amparada no histórico de mudanças educacionais que não se sustentam ao longo do tempo: *“Como toda a mudança decorrente das políticas implementadas, geram desconfiança, pois geralmente não têm uma vida útil longa.”*

Apesar das limitações estruturais enfrentadas, "Sérgio Buarque" destaca experiências significativas de integração curricular. Entre elas, menciona um projeto interdisciplinar envolvendo História e Química, inspirado na obra *Os Botões de Napoleão*, bem como articulações entre História e Arte no componente “Muitas Artes”. Esses exemplos revelam o potencial da integração entre áreas do conhecimento, especialmente quando há abertura institucional e disponibilidade de materiais de apoio adequados.

Contudo, o professor ressalta que essas experiências foram mais viáveis em escolas da rede particular: *“Geralmente na escola particular há uma facilidade maior, pois a escola é menor e há reuniões com maior frequência sobre projetos.”* Tal observação evidencia uma assimetria nas condições de implementação do Novo Ensino Médio entre as redes, comprometendo o princípio de equidade no acesso a propostas pedagógicas integradoras.

A falta de tempo aparece como um obstáculo central à efetivação da integração curricular: *“Às vezes temos um período de aula e isso dificulta o desenvolvimento de*

trabalhos em conjunto com outros colegas.” A essa limitação soma-se a escassez de formação específica para o novo modelo: *“Tivemos poucas formações e isso não ajuda a preparar o docente para realizar seu trabalho com qualidade.”* Esses elementos reforçam o entendimento de que a integração curricular, embora prevista nas diretrizes oficiais, depende de condições materiais e pedagógicas para sua efetivação no cotidiano escolar.

Em relação aos estudantes, “Sérgio Buarque” observa certa resistência, sobretudo por parte daqueles que estavam habituados à organização tradicional por disciplinas: *“Havia algumas resistências por parte dos alunos que já estavam acostumados com as disciplinas tradicionais.”* Essa resistência também se manifesta na dificuldade de atribuir sentido às novas propostas curriculares: *“Muitos não acharam sentido nas disciplinas do Novo Ensino Médio.”* Tais relatos indicam que o processo de implementação não contemplou adequadamente um trabalho formativo com os estudantes, comprometendo sua adesão e envolvimento.

O professor aponta diferenças marcantes entre as redes. Enquanto na escola particular há espaços mais frequentes para planejamento e troca entre os docentes, na escola pública *“não tive muitas oportunidades de planejamento.”* Essa distinção compromete a isonomia do processo e evidencia como, na prática, o Novo Ensino Médio pode aprofundar desigualdades já existentes entre os contextos escolares.

A entrevista com “Sérgio Buarque” confirma várias das críticas presentes na literatura sobre a implementação do Novo Ensino Médio. Embora reconheça práticas pontuais com potencial integrador, sua fala é marcada por uma postura cética em relação à continuidade e efetividade da proposta. A ausência de condições estruturais, a escassez de formação e a carência de espaços colaborativos para o planejamento revelam os entraves que ainda limitam a concretização da integração curricular como princípio estruturante da reforma.

7.3.2 Experiências da professora de Linguagens na “integração curricular”

A professora “Clarice Lispector” possui uma trajetória extensa e significativa no magistério público. Com 23 anos de formação e 20 anos de atuação na rede estadual, dedica-se há 18 anos, de forma exclusiva, ao Ensino Médio. Sua área de atuação compreende Língua Portuguesa, Redação e Literatura — componentes centrais para

a formação crítica e cidadã dos estudantes. Essa experiência robusta confere densidade à sua análise sobre o Novo Ensino Médio (NEM) e torna seu depoimento especialmente relevante para a compreensão das mudanças em curso.

Segundo a professora, seu primeiro contato com as diretrizes do NEM se deu por meio de formações promovidas pela Secretaria de Educação. No entanto, sua impressão inicial foi marcada por estranhamento: *“questões muito diversas e confusas com relação não só à prática pedagógica como também relacionado às mudanças no currículo.”* A fala expressa uma percepção de desorganização e falta de clareza, evidenciando os limites do processo de implementação, especialmente no que se refere à comunicação e ao preparo prévio das equipes escolares.

Na concepção de "Clarice Lispector", a integração curricular corresponde a um *“agrupamento de disciplinas em uma proposta de currículo interativo”*. Ainda que a definição soe genérica, ela aponta para uma compreensão intuitiva de que a articulação entre saberes deve favorecer uma experiência mais dialógica e conectada ao cotidiano escolar. Essa percepção encontra respaldo nas práticas pedagógicas mencionadas pela docente.

Seu repertório é marcado por metodologias ativas e recursos criativos: *“jogos pedagógicos, representação teatral, criação de vídeos TikTok, séries, filmes, apresentação de trabalhos em grupo, leitura de livros.”* Tais estratégias evidenciam uma prática comprometida com a significação da aprendizagem, demonstrando como a integração curricular pode ganhar materialidade quando há engajamento docente e abertura metodológica.

Entre os projetos desenvolvidos, destaca-se uma iniciativa voltada à prevenção do bullying e da violência escolar, com potencial formativo tanto no campo das competências socioemocionais quanto na construção de um ambiente educativo mais inclusivo. A professora ressalta o papel das tecnologias digitais e da pedagogia de projetos como facilitadores da integração, reforçando a atualidade de suas abordagens.

Contudo, a docente também identifica importantes obstáculos à efetivação da proposta. Menciona a *“falta de momentos destinados à integração com professores de outras áreas”*, o *“desinteresse dos alunos e de alguns professores”* e uma cultura escolar ainda fortemente centrada na lógica conteudista e disciplinar. Tais aspectos dificultam a consolidação de práticas interdisciplinares e reforçam a fragmentação curricular.

A formação docente recebida também é alvo de críticas: *“poderia ter sido mais voltada a momentos de prática e não somente teoria.”* A ausência de espaços formativos voltados à aplicabilidade pedagógica compromete a internalização das diretrizes e enfraquece a sustentação das práticas propostas pela reforma.

Com relação aos estudantes, a professora observa uma adesão heterogênea. Parte dos alunos, segundo ela, *“ainda relutam a essa prática, pois acreditam que uma boa aula ou um bom professor é aquele que pratica os métodos tradicionais.”* Essa resistência se manifesta em feedbacks como: *“a maioria não se sente muito à vontade ou motivada a essas práticas.”* A falta de um processo de sensibilização e envolvimento dos estudantes desde o início da implementação emerge como um dos fatores que comprometem o sucesso da proposta.

Outro ponto crítico apontado é a baixa frequência de momentos de planejamento coletivo entre os docentes: *“na escola pública não tive muitas oportunidades de planejamento.”* A carga horária elevada, a ausência de espaços institucionais e a falta de incentivo à colaboração dificultam a construção de práticas pedagógicas integradas, esvaziando o potencial coletivo do trabalho docente.

Apesar dos entraves, "Clarice Lispector" demonstra otimismo moderado: *“vejo como bastante produtivo, porém ainda demanda de muito tempo para adaptação.”* Sua postura revela engajamento com as transformações propostas, ainda que ancorada na consciência das limitações estruturais e culturais que permeiam o cotidiano escolar.

O relato de "Clarice Lispector" se soma ao de "Sérgio Buarque" ao evidenciar que, embora existam experiências promissoras e intencionalidade pedagógica por parte dos professores, a integração curricular permanece condicionada a esforços individuais. A ausência de condições objetivas — como tempo, espaço, formação e cultura de colaboração — impede que essa integração se consolide como prática sistemática. As falas convergem para uma crítica à lógica de responsabilização individual dos docentes e reafirmam a necessidade de políticas públicas que sustentem, de forma concreta, a proposta de um currículo integrado no Ensino Médio.

7.3.3 Reflexões da professora da área de Matemática sobre a prática docente

A professora "Katherine Johnson", da área de Matemática, atua há 20 anos na rede pública estadual e participou ativamente da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), incluindo o desenvolvimento de componentes nas trilhas formativas. Seu depoimento foi organizado a partir de seis eixos temáticos, em diálogo com a bibliografia crítica utilizada nesta dissertação, permitindo uma análise densa das potencialidades e limites da integração curricular no contexto da reforma.

A docente relata que não recebeu formação específica para atuar no novo modelo, mas apenas orientações formais: *“Não recebi formação. Recebi informação (diretrizes, carga horária, componentes e trilhas) e o que eu deveria executar.”* Essa distinção entre formação e informação ecoa as críticas de Krawczyk e Ferretti (2007), que argumentam que reformas educacionais carecem de efetividade quando não são acompanhadas de investimentos sistemáticos em formação docente, recaindo sobre o professor a responsabilidade por operacionalizar propostas para as quais não foi devidamente preparado.

Embora critique a forma de implementação, "Katherine Johnson" reconhece a pertinência da proposta em sua dimensão teórica: *“A ideia é ótima e a formação que se propõe a proporcionar ao estudante seria ideal.”* No entanto, ela pondera que esse ideal *“esbarra na realidade que todo professor de escola pública conhece.”* Essa tensão entre a formulação e a execução é amplamente discutida por Santomé (1998), que afirma ser inviável implementar um currículo integrado sem tempo, condições materiais e cultura colaborativa entre os docentes.

Apesar dos obstáculos, a professora relata experiências concretas de integração, como o projeto desenvolvido em parceria com a disciplina de Biologia: *“Projeto entre matemática e biologia [...] durante visita ao Zoológico de Gramado, os alunos coletaram dados sobre os recintos dos animais e produziram maquetes com base em escalas e informações biológicas e matemáticas.”* Essa prática interdisciplinar ilustra o potencial da articulação entre saberes escolares e situações concretas, confirmando a análise de Macedo (2007), que destaca o papel da intencionalidade docente na construção de experiências formativas significativas, mesmo em contextos adversos.

Entretanto, os principais entraves à consolidação de práticas integradas referem-se à precariedade estrutural da escola e à organização do trabalho docente:

“Quando há disposição, não há tempo. Muitos têm mais de uma escola, carga horária elevada, outras atividades profissionais.”

Essa afirmação converge com a crítica de Oliveira (2009), para quem a precarização das condições de trabalho impede a construção de espaços colaborativos e inviabiliza uma atuação pedagógica efetivamente integrada.

A receptividade dos estudantes às práticas integradoras é descrita como ambígua: *“Alguns demonstram interesse [...] outros preferem que o conhecimento venha ‘pronto’, acham que projetos dão muito trabalho.”* A fala revela a permanência de uma cultura escolar centrada na transmissão, que não se desfaz apenas com a mudança de currículo, mas exige um trabalho pedagógico constante de ressignificação das formas de ensinar e aprender.

Em sua avaliação final, "Katherine Johnson" destaca uma das contradições estruturais mais significativas do NEM: *“A lacuna que fica entre a organização dos currículos e os desafios do Enem ou vestibulares é preocupante.”*

Essa crítica dialoga com Ramos (2012), que questiona a viabilidade do protagonismo juvenil e da flexibilização curricular em um sistema educacional ainda rigidamente orientado por avaliações externas, baseadas em conteúdos padronizados.

A entrevista evidencia que, embora "Katherine Johnson" tenha desenvolvido experiências potentes de integração, essas práticas continuam sendo exceções, sustentadas por seu esforço individual e por um compromisso ético-profissional com a formação dos estudantes. A ausência de condições institucionais — tempo, espaços coletivos, cultura colaborativa — fragiliza a proposta de integração curricular e reforça a distância entre a política educacional e a realidade das escolas.

Como já apontado por Santomé (1998), sem uma reestruturação profunda do trabalho docente e da lógica organizacional da escola, a integração tende a se manter como discurso reformista, mais do que como prática consolidada.

7.3.4 Vozes em Diálogo: Aproximações e Distanciamentos na Percepção Docente sobre a Integração Curricular

A análise das entrevistas com os docentes de Humanas, Linguagens e Matemática revela trajetórias consolidadas e formação compatível com suas áreas de atuação, o que lhes confere autoridade crítica na leitura das transformações

curriculares. O professor de Humanas, identificado como "Sérgio Buarque", expressa ceticismo: *“as mudanças geralmente não têm uma vida útil longa.”* A professora de Linguagens, "Clarice Lispector", destaca o caráter difuso e desorganizado da proposta: *“questões muito diversas e confusas com relação não só à prática pedagógica como também relacionado às mudanças no currículo.”* Já "Katherine Johnson" é ainda mais incisiva: *“Não recebi formação. Recebi informação [...] cada um se pôs a pesquisar e organizar materiais relevantes.”*

Esses depoimentos convergem ao denunciar uma lógica de responsabilização individual frente à ausência de políticas efetivas de formação e apoio. Conforme os estudos de Bourdieu (1998), a prática pedagógica é sempre mediada por disposições históricas e pelas condições contextuais. No caso das reformas recentes, o engajamento individual dos professores tem sido o principal (e muitas vezes o único) motor das experiências integradoras — o que reforça a urgência de uma reorganização estrutural que permita a efetivação do currículo integrado como uma política real, e não apenas discursiva.

Apesar das barreiras, os docentes relataram experiências relevantes de integração. Sérgio Buarque mencionou um projeto envolvendo História e Química baseado na obra *Os botões de Napoleão* e outro entre História e Arte. Clarice Lispector descreveu atividades como teatro, criação de vídeos, leitura crítica e projetos contra o bullying. Katherine Johnson detalhou um projeto com a disciplina de Biologia, no qual alunos produziram maquetes a partir de dados coletados em visita ao Zoológico de Gramado. Essas iniciativas, embora criativas e potentes, dependem do engajamento individual dos professores. Como afirma Macedo (2007), a integração curricular é mais viável quando há intencionalidade pedagógica e abertura à experimentação – mas, como indicam os depoimentos, ela não está estruturada como eixo institucional do currículo.

As entrevistas são unânimes ao destacar a precariedade das condições de trabalho. Faltam tempo, espaços de planejamento e diálogo entre docentes. *“Quando há disposição, não há tempo”*, sintetiza Katherine Johnson. Sérgio Buarque reforça: *“Às vezes temos apenas um período de aula”*. Clarice Lispector lamenta que a formação *“poderia ter sido mais voltada à prática e não somente à teoria”*.

Essas falas reiteram as análises de Santomé (1998) e Oliveira (2009), que alertam para o distanciamento entre o discurso reformista e a realidade escolar concreta, marcada por sobrecarga, fragmentação e ausência de cultura colaborativa.

Um elemento recorrente é a dificuldade de engajamento dos estudantes. Sérgio Buarque aponta que *“muitos não acharam sentido nas disciplinas do Novo Ensino Médio”*. Clarice Lispector observa que os alunos ainda *“relutam”* diante de práticas inovadoras, pois *“acreditam que uma boa aula é aquela com métodos tradicionais”*. Katherine Johnson constata: *“Outros não são motivados porque preferem que o conhecimento venha ‘pronto’”*.

As práticas pedagógicas citadas pelos professores indicam experiências de integração curricular efetiva, ainda que localizadas e pontuais. Sérgio Buarque destaca projetos que cruzam História com Química e Arte, demonstrando uma leitura interdisciplinar do conhecimento escolar. Clarice Lispector, por sua vez, articula múltiplas linguagens e recursos didáticos — teatro, vídeos, leitura crítica — em propostas que envolvem competências cognitivas e socioemocionais.

Esses relatos confirmam a tese de Alice Casimiro Lopes (2008) de que a integração curricular não deve ser entendida como junção de conteúdos, mas como prática cultural e política, situada em contextos específicos. A integração emerge aqui não como prescrição normativa, mas como invenção docente diante das margens possíveis do currículo.

No entanto, ambos os professores mencionam que tais práticas são dependentes da vontade e criatividade individuais, sem que haja estrutura institucional que as sustente. Clarice Lispector destaca a ausência de espaços para planejamento coletivo; Sérgio Buarque menciona a falta de tempo e de formação continuada. Isso evidencia que, apesar do discurso oficial sobre interdisciplinaridade, as condições para sua realização ainda não foram efetivamente construídas nas redes públicas.

As críticas à implementação do NEM convergem em quatro aspectos principais:

- (i) ausência de tempo para planejamento coletivo;
- (ii) escassez de formações significativas;
- (iii) infraestrutura deficitária;
- (iv) modelo de organização disciplinar ainda hegemônico.

Esses elementos reforçam o argumento de que a integração curricular depende de condições concretas de trabalho, conforme já advertia Ferretti (2019) ao afirmar que sem espaços institucionais para o planejamento conjunto, a interdisciplinaridade tende a se restringir a ações pontuais e fragmentadas.

Além disso, Sérgio Buarque traz um dado importante ao comparar as realidades entre as redes pública e privada. Ele afirma que na rede particular *“há*

reuniões com maior frequência sobre projetos”, o que favorece a integração. Esse contraste corrobora os alertas de Krawczyk (2020) sobre o risco de aprofundamento das desigualdades estruturais com a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no que tange à oferta e ao apoio à inovação curricular.

Outro ponto de convergência nas entrevistas é a resistência dos estudantes às novas disciplinas e metodologias propostas. Ambos os professores relatam dificuldade de adesão por parte dos alunos, que expressam preferência por modelos tradicionais de ensino. Clarice Lispector aponta que, para muitos estudantes, a “*boa aula*” ainda é aquela expositiva, com foco no conteúdo.

Essa resistência não deve ser lida como rejeição à inovação em si, mas como reflexo da falta de sentido atribuído ao currículo integrado, como já analisado por Silva (2021). Quando os estudantes não compreendem a finalidade das atividades interdisciplinares, ou quando percebem que essas propostas não dialogam com suas expectativas formativas (especialmente relacionadas ao ENEM), tendem a desvalorizá-las.

Isso aponta para a necessidade de formação curricular também para os estudantes, ajudando-os a compreender o projeto pedagógico, as competências envolvidas e os vínculos com a vida social. A integração, para se consolidar, precisa ser apropriada coletivamente, e não apenas conduzida pelos docentes. As entrevistas com os docentes Sérgio Buarque e Clarice Lispector revelam que as possibilidades de integração curricular existem, mas ainda são frágeis, pontuais e desiguais. Ambas as falas demonstram que há práticas inovadoras sendo gestadas nas escolas, mas que essas experiências dependem mais de iniciativas individuais do que de políticas estruturantes.

A partir do referencial de Casimiro Lopes (2008), é possível afirmar que a integração curricular, tal como se apresenta nas diretrizes do Novo Ensino Médio, está longe de se realizar como prática viva nas escolas públicas. Ainda opera como uma promessa regulatória que não se traduz em políticas concretas de valorização docente, reorganização do tempo escolar e fortalecimento das culturas de colaboração.

Portanto, o que está em disputa não é apenas o modelo de organização do currículo, mas o sentido formativo da escola pública. A integração curricular, como horizonte ético e político, demanda condições materiais, culturais e pedagógicas para

se efetivar — caso contrário, continuará sendo mais um dispositivo discursivo de reformas educacionais que não se consolidam no cotidiano das escolas.

A ausência de formação adequada é um ponto central: *“Não recebi formação. Recebi informação [...] cada um se pôs a pesquisar e organizar materiais relevantes.”*

Essa fala revela um problema recorrente identificado por autores como Krawczyk e Ferretti (2007), que criticam a ausência de políticas de formação contínua e contextualizada como entrave à efetividade de reformas curriculares. Clarice Lispector destaca que a formação oferecida se restringiu à comunicação de diretrizes e orientações operacionais, exigindo dela um esforço autodidata para articular conteúdos e metodologias.

Embora Clarice Lispector considere a proposta de integração curricular positiva em tese, sua execução encontra barreiras significativas: *“A ideia é ótima [...], mas essas primeiras impressões esbarram na realidade que todo professor de escola pública conhece.”*

Essa contradição entre ideal e realidade é amplamente discutida por Santomé (1998), que afirma que a integração exige não apenas mudanças curriculares, mas também tempo, estrutura colaborativa e revisão da lógica fragmentada da escola.

A docente Katherine Johnson descreve experiências interdisciplinares ricas, como o projeto com Biologia: *“Projeto entre matemática e biologia [...] culminava em uma mostra com maquetes [...] com dados coletados no Zoológico de Gramado.”* Esse tipo de prática evidencia um esforço deliberado de romper com a lógica disciplinar e estabelecer relações significativas entre saberes. Conforme aponta Macedo (2007), tais experiências dependem fortemente da intencionalidade dos docentes e não de diretrizes sistematizadas, o que demonstra o caráter desigual da implementação.

A fala sobre os entraves organizacionais é contundente: *“Quando há disposição, não há tempo [...] muitos têm mais de uma escola, alguns têm carga horária de 60 horas [...] comunicação e tempo para planejamento são tudo que não temos.”*

Esse cenário reforça as críticas feitas por Oliveira (2009) sobre a desarticulação entre o discurso político das reformas e as condições reais de trabalho dos professores. O

planejamento coletivo — essencial à integração curricular — torna-se impraticável diante da precarização das condições de trabalho docente.

Katherine Johnson nota uma recepção ambígua dos estudantes: *“Alguns demonstram interesse [...] outros não são motivados porque preferem que a informação venha ‘pronta’ [...]”*

A fala toca em aspectos de cultura escolar, conformados historicamente por práticas transmissivas. A ruptura proposta pelo NEM, quando não é acompanhada por processos formativos amplos (para professores e alunos), tende a gerar resistência e descontinuidade.

Por fim, Katherine Johnson sintetiza uma crítica fundamental à estrutura do NEM: *“Seu impacto pode ser produtivo para alguns [...] mas a lacuna que fica entre a organização dos currículos e os desafios das provas externas é preocupante.”* Essa tensão entre formação ampla e pressão por resultados classificatórios (ENEM, vestibular) já é apontada por autores como Ramos (2012) e Azevedo (2018), que criticam a ênfase no protagonismo juvenil sem condições estruturais e sem articulação com os sistemas avaliativos vigentes.

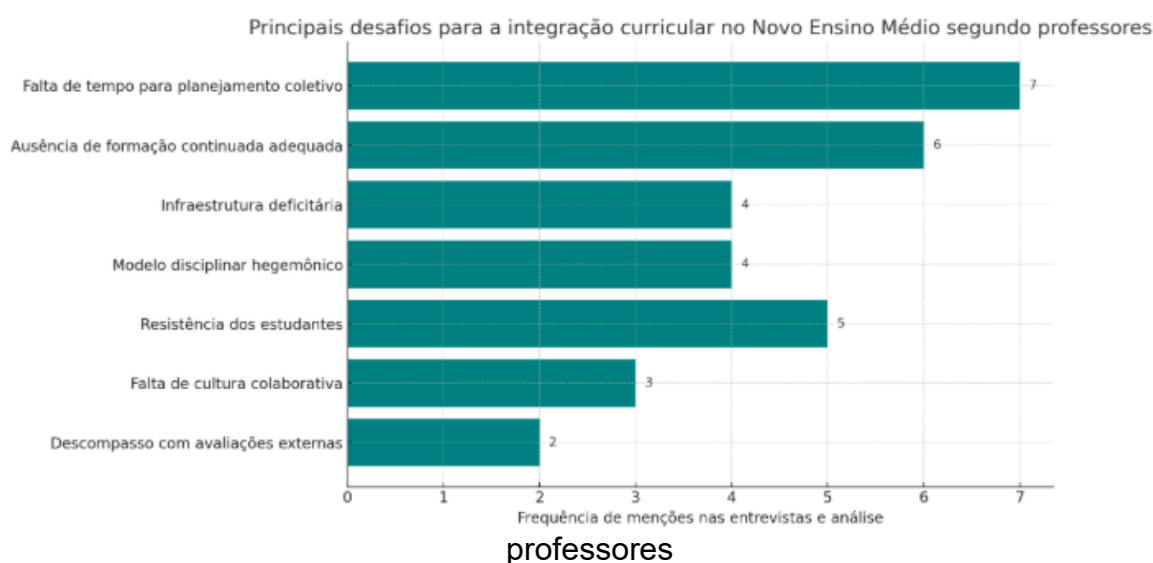
A análise da entrevista com Katherine Johnson evidencia que, embora haja potencial e intenção de integrar saberes, a efetivação da integração curricular no Novo Ensino Médio continua altamente dependente do esforço individual dos docentes. A ausência de formação, de tempos coletivos, de infraestrutura e de diálogo entre áreas torna a proposta frágil e desigual. Essa constatação reforça o argumento da dissertação de que a integração curricular, para ser mais do que uma diretriz normativa, precisa estar ancorada em condições materiais, organizacionais e políticas efetivas.

Essa dificuldade revela que a integração curricular não foi acompanhada de um processo de formação crítica dos estudantes, o que compromete sua apropriação. Como argumenta Roberto Silva (2021), é preciso que os sujeitos compreendam o sentido do currículo integrado para que ele se converta em prática viva.

As entrevistas confirmam que, embora haja experiências isoladas de integração, estas não se sustentam institucionalmente. *“Na escola pública, não tive muitas oportunidades de planejamento”*, afirma o professor Sergio Buarque. A professora Clarice Lispector relata *“baixa adesão entre os colegas”*. A docente Katherine Johnson sintetiza o dilema: *“A integração depende da pré-disposição do professor em ser ‘fora da caixa’”*.

Essas falas revelam que a integração curricular, tal como preconizada pelas diretrizes do Novo Ensino Médio, ainda opera como ideal normativo. Nas palavras de Casimiro Lopes (2008), integrar o currículo exige reorganizar o tempo escolar, romper com a lógica disciplinar e instituir culturas de colaboração. Enquanto isso não se concretiza, o que se vê é a manutenção de uma lógica individualista e fragmentada, que impede a consolidação de uma educação verdadeiramente integrada.

Gráfico 3: Principais desafios para a integração curricular mencionados pelos



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

7.4 Vozes dissonantes e desejos em disputa: a perspectiva dos estudantes sobre a integração curricular no Novo Ensino Médio

Ouvir os sujeitos que habitam o cotidiano escolar é condição fundamental para compreender, em profundidade, os efeitos e contradições das políticas educacionais em sua concretude. Neste capítulo, são analisadas as entrevistas realizadas com estudantes do Ensino Médio, com o objetivo de identificar como eles percebem e experienciam as propostas de integração curricular no contexto da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). A escuta juvenil permite não apenas acessar os sentidos atribuídos ao currículo, mas também revelar deslocamentos, lacunas e potências que escapam aos discursos oficiais.

A análise qualitativa dos depoimentos revelou a emergência de quatro categorias principais, construídas a partir da recorrência temática e da densidade crítica das falas. A mais mencionada foi "Escolha e engajamento: liberdade limitada pela estrutura" (cerca de 35%), refletindo o interesse dos alunos pelas possibilidades de escolha oferecidas pelos itinerários formativos, mas também suas frustrações diante das restrições estruturais e organizacionais que esvaziam o exercício efetivo da autonomia estudantil. A ideia de escolha, apresentada como central no discurso reformista, aparece nas falas com ambivalência: ora como promessa mobilizadora, ora como frustração diante de trilhas pouco significativas ou impostas pela disponibilidade docente.

A segunda categoria de destaque foi "(Des)integração curricular e ausência de interdisciplinaridade", indicando que, do ponto de vista discente, a proposta de articulação entre saberes ainda não se concretizou nas práticas pedagógicas cotidianas. Os estudantes relatam experiências marcadas pela manutenção de uma lógica fragmentada, pela sobreposição de conteúdos e pela dificuldade em perceber relações entre os componentes da Formação Geral Básica (FGB) e os itinerários. Esse dado converge com as análises realizadas com gestores e professores, reforçando a hipótese de que a integração curricular permanece mais como enunciado normativo do que como prática efetiva.

As demais categorias também apareceram com frequência significativa, especialmente "Dificuldades de integração entre FGB e Itinerários" e "Propostas práticas e formação cidadã". Esses núcleos revelam tanto as lacunas estruturais que dificultam a coerência do percurso formativo quanto os desejos expressos pelos estudantes por experiências escolares mais aplicáveis, contextualizadas e conectadas à vida. Tais desejos sugerem uma demanda por um currículo mais significativo, que articule teoria e prática, conteúdo e vivência, conhecimento e cidadania.

Gráfico 4: Distribuição das categorias (respostas dos estudantes)



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao longo do capítulo, essas categorias serão exploradas em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa, evidenciando como os estudantes constroem leituras críticas e complexas sobre o modelo em vigor. Mais do que sujeitos passivos da política, suas vozes revelam interpretações plurais, tensões vividas e expectativas formativas que precisam ser consideradas na construção de um currículo verdadeiramente integrado, democrático e emancipador.

7.4.1 (Des)integração curricular e ausência de interdisciplinaridade

A proposta do NEM prevê uma organização curricular mais flexível e integrada, especialmente por meio dos itinerários formativos. Contudo, a prática revela uma realidade distante dessa intenção. Alguns estudantes relatam nunca terem feito atividades interdisciplinares, como apontam Rosa, Mandela, Conceição, Zumbi, Ada e Cora. Rosa afirma: *“Nunca recebi nenhum projeto que juntasse mais que uma matéria, porém seria muito legal fazer algo assim, seria diferente e me traria novos conhecimentos.”*

Essa ausência de práticas integradoras contradiz a expectativa da reforma. Segundo Ferretti (2019), o NEM reconfigura o currículo sem enfrentar os entraves estruturais da escola tradicional, como a lógica disciplinar. A escassez de projetos

interdisciplinares evidencia a permanência dessa fragmentação do saber, conforme também adverte Silva (2021), ao denunciar que os itinerários muitas vezes são implementados como simples agrupamentos de conteúdos, e não como reorganizações epistemológicas.

A análise das respostas revela que a proposta de integração curricular e interdisciplinaridade ainda é frágil e incipiente na prática do Novo Ensino Médio. A maioria dos estudantes relata a ausência de atividades efetivamente interdisciplinares, com exceção de experiências pontuais, como a construção de maquetes e projetos de Iniciação Científica, que foram avaliados positivamente por alguns. Dandara relata que “adorei a experiência, achei muito legal e nos ajudou na criatividade”, destacando a contribuição da atividade para o desenvolvimento do pensamento criativo.

No entanto, a escassez dessas experiências indica que a articulação entre os saberes não é uma prática sistemática e estruturada na escola. Rosa, Conceição, Zumbi, Ada e Cora mencionam nunca terem participado de projetos integradores, o que aponta a falta de uma abordagem inter e transdisciplinar de forma ampla e constante. As dificuldades em integrar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento refletem a falta de planejamento curricular e de formação docente adequada para a implementação dessa proposta pedagógica.

Mesmo quando há tentativas de integrar disciplinas, elas são esparsas e dependem da iniciativa individual dos professores, o que compromete a efetividade da interdisciplinaridade como prática pedagógica institucionalizada. Mandela menciona exemplos interdisciplinares concretos: *“Em ESB precisamos da matemática; em geografia precisamos de história; em inglês temos comparações com a língua portuguesa”* — mas também observa que — *“não são todos que fazem ligação com algo diferente na disciplina”*, indicando que a integração ainda depende da iniciativa individual de cada docente.

A ausência de projetos que articulem mais de uma disciplina ainda é predominante. Seis dos oito entrevistados (Dandara, Rosa, Conceição, Zumbi, Ada e Cora) declararam nunca ter realizado projetos que envolvessem mais de uma área do conhecimento. Apenas Tupac citou uma experiência interdisciplinar: *“Fiz uma atividade de iniciação científica, que falei sobre o corpo humano (biologia).”*

As respostas também indicam uma frágil atuação docente na promoção de conexões entre as áreas. Enquanto Cora percebe algumas relações (“ligam Geografia com História e tal”), outros, como Rosa, Zumbi e Tupac, não identificam nenhuma

articulação intencional. Gandhi critica diretamente: *“Tem umas matérias que são pra encher linguiça.”* Essa realidade evidencia uma fragilidade na proposta de integração curricular presente nos documentos do Novo Ensino Médio e aponta a necessidade de formação docente e planejamento coletivo.

7.4.2 Escolha e engajamento: liberdade limitada pela estrutura

A possibilidade de escolha é vista, majoritariamente, de forma positiva pelos estudantes. A fala de Zumbi expressa essa valorização: *“Venho aprendendo coisas que eu nem imaginava ter em algum momento, de certa forma acho que ajuda sim, até para ter um preparo a mais para o ensino superior.”*

Contudo, é preciso problematizar essa percepção. Como já analisado por Krawczyk (2020), a escolha no contexto de escolas públicas nem sempre se traduz em autonomia real, uma vez que a oferta é condicionada pela infraestrutura e formação docente disponível. A experiência de Mandela ilustra esse ponto: *“Os professores dessas matérias alternativas reclamam e não sabem exatamente o que ensinar, deixando o aluno mais confuso ainda.”*

Essa fala dialoga com a crítica de Frigotto (2020), que aponta para a ausência de condições objetivas para a efetivação da reforma, resultando em descontinuidade pedagógica e insegurança para docentes e discentes. A possibilidade de escolha de trilhas formativas é, em geral, vista de forma positiva pelos estudantes, que valorizam a flexibilidade para aprofundar seus interesses e desenvolver competências em áreas específicas. Dandara afirma: *“Acho que ajuda muito, pois abrange diferentes tipos de conteúdo.”* Mandela destaca: *“Me senti acolhida com essa decisão”*, indicando um grau significativo de satisfação com a escolha das trilhas. Zumbi também reconhece a flexibilidade como um ponto positivo: *“Foi uma boa sacada pra nós, alunos.”*

Contudo, a crítica de Sofia revela uma tensão importante entre a flexibilidade curricular e a necessidade de garantir uma formação sólida nas disciplinas básicas, especialmente aquelas exigidas em avaliações externas, como o Enem. Ela pontua: *“São úteis para se aprofundar nas disciplinas que mais gostamos, mas [...] diminuem a carga horária de algumas disciplinas básicas que são mais importantes para o Enem”*, evidenciando um dilema entre a personalização do currículo e a preparação para as demandas externas.

A maioria dos estudantes expressa valorização da autonomia de escolha. Hypatia afirma: *“Me sinto muito bem, acho que posso escolher o que vou aprender.”* Tarsila complementa: *“Eu escolho o que vou estudar.”* Já Cora destaca: *“Eu vim para a área das exatas, que é algo que gosto, e estou aprendendo mais.”*

Contudo, Carolina faz uma crítica importante: *“É horrível você não pode mudar depois”*, revelando que a escolha é fixa e pouco adaptável às mudanças de interesse dos estudantes. Gandhi alerta para a perda de disciplinas importantes: *“Alguns itinerários não têm significado nenhum e acabam tirando períodos necessários.”* A promessa de protagonismo estudantil e personalização curricular esbarra, assim, na estrutura inflexível das escolas e na lógica burocrática da implementação.

7.4.3 Sobreposição, aceleração e desorganização dos conteúdos

O Novo Ensino Médio também tem sido associado à aceleração do tempo escolar, dificultando o aprendizado, como destaca Zumbi: *“Acho que todas essas matérias estão muito ‘atiradas’ pra gente, mal tivemos conteúdo e já há várias provas marcadas. Acho que poderia ter tido um planejamento melhor.”* Essa percepção é relevante e encontra eco nos estudos de Krawczyk (2020), que discute como a reforma aprofunda desigualdades estruturais justamente por ignorar as condições de planejamento, tempo pedagógico e infraestrutura escolar. A desorganização didática impacta diretamente o direito à aprendizagem.

Outro ponto crítico identificado pelos estudantes é a aceleração e a desorganização dos conteúdos curriculares. A sensação de que as matérias são *“atiradas”*, com ritmo acelerado e pouco tempo para reflexão, gera um sentimento de sobrecarga e dificuldade para absorver o conteúdo de maneira eficaz. Zumbi expressa essa sensação ao dizer: *“As matérias estão muito ‘atiradas’ pra gente [...] tudo muito corrido.”*

Essa fragmentação do tempo escolar, associada à falta de conexão entre as disciplinas, compromete o processo de aprendizagem, pois os estudantes se sentem pressionados e sem a devida organização para aprofundar os conhecimentos. Além disso, o desejo de Conceição por mais matérias práticas, como carpintaria, sugere uma busca por uma abordagem mais aplicada e menos teórica, que poderia contribuir

para um aprendizado mais significativo e integrado. Ele afirma: *“Se tivesse mais matérias práticas como carpintaria [...] seria muito interessante.”*

Alguns estudantes relataram que os conteúdos estão sendo passados de forma desorganizada e acelerada. Carolina afirma: *“Tudo está muito corrido, ainda mais pra um modelo novo com novas matérias, novas técnicas.”* Ela também relata que os conteúdos são transmitidos rapidamente, sem tempo para assimilação. Essa aceleração contribui para uma sensação de fragmentação do ensino, impedindo uma compreensão mais profunda e articulada entre os saberes.

7.6.4 Dificuldades de integração entre Formação Geral Básica e Itinerários

Ainda que alguns estudantes percebam relação entre os conteúdos, como Sofia: *“A matemática básica é ligada à estatística básica e matemática financeira, e estamos aprendendo coisas parecidas nas três.”* Outros apontam falta de conexão entre as partes do currículo. Mandela relata: *“Até então, não. Certas vezes até os professores dessas matérias alternativas reclamam e não sabem exatamente o que ensinar.”*

Essa fragmentação indica que a integração curricular prevista na legislação ainda não se efetivou em muitas escolas. Roberto Silva (2021) alerta para o risco da “fragmentação técnica do currículo” nos itinerários, onde a interdisciplinaridade é apenas nominal. A relação entre a Formação Geral Básica (FGB) e os itinerários formativos apresenta dificuldades evidentes, tanto do ponto de vista pedagógico quanto estrutural. Alguns estudantes perceberam a conexão entre as disciplinas, como no caso da relação entre matemática básica e estatística ou matemática financeira. Zumbi exemplifica: *“A matemática básica é ligada à estatística básica e matemática financeira, e estamos aprendendo coisas parecidas nas três.”*

O que indica que, quando bem planejadas, as trilhas formativas podem ampliar e aprofundar os conhecimentos da formação básica. No entanto, a falta de clareza nos objetivos pedagógicos e a percepção de que alguns professores não sabem como articular os conteúdos entre a FGB e os itinerários demonstram lacunas na formação docente e na integração dos componentes curriculares. Mandela revela: *“Certas vezes até os professores dessas matérias alternativas reclamam e não sabem exatamente o que ensinar.”* Evidenciando lacunas na formação dos docentes e na articulação

entre os componentes curriculares, o que prejudica a integração eficaz entre os itinerários e a FGB.

Há divergência na percepção de articulação entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IFs):

- Para Larissa e Lucas, existe relação: *“conteúdos que aprendo nas novas matérias já tinha visto antes”; “se aprofunda mais no assunto”*.
- Para Edu e Daniela, há discrepância ou pouca articulação: *“alguns itinerários não têm significado nenhum”; “os itinerários só alguns servem, já a formação geral é mais útil para o nosso dia a dia”*.

A dificuldade de articulação revela falhas na elaboração curricular e no planejamento integrado das unidades escolares.

7.4.5 Propostas práticas e formação cidadã: um desejo do estudante

Há também indicações de que os estudantes esperam um currículo mais prático, útil e contextualizado, como propõe Conceição: *“Sinto que se tivesse mais matérias práticas como carpintaria e mostrar como a geometria funcionaria nesse cenário seria muito interessante.”* Essa fala aponta para a necessidade de currículos que articulem teoria e prática e promovam a formação cidadã. Michael Apple (2006) argumenta que um currículo crítico deve considerar as experiências e saberes dos sujeitos como ponto de partida, e não impor pacotes de conteúdo descontextualizados.

A busca por propostas práticas e formativas que favoreçam a formação cidadã é um desejo expresso por muitos estudantes, que apontam a falta de matérias aplicadas como uma limitação significativa do currículo atual. Conceição expressa o desejo por mais matérias práticas, como carpintaria, destacando a necessidade de conteúdos mais aplicados: *“Se tivesse mais matérias práticas como carpintaria [...] seria muito interessante.”*

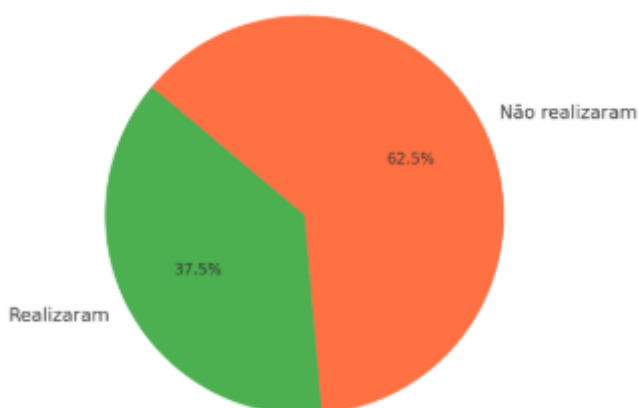
Essa sugestão reflete um desejo por uma educação mais conectada com a prática e com as necessidades reais dos estudantes, que se veem distantes de uma aprendizagem que realmente se reflete na vida cotidiana. Além disso, a busca por uma educação que favoreça o pensamento crítico e a criatividade, como observado na experiência de Iniciação Científica mencionada por Sofia, indica que os estudantes estão em busca de uma formação que os prepare não apenas para os exames, mas

para uma participação ativa e crítica na sociedade. Sofia afirmou: *“Adorei a experiência, achei muito legal e nos ajudou na criatividade.”* O que revela um desejo claro de experiências educativas que não se limitem ao conteúdo acadêmico tradicional, mas que também estimulem habilidades criativas e críticas.

Alguns estudantes manifestam desejo por um currículo mais aplicado e voltado à vida cotidiana. Matheus diz: *“Poderia começar tendo professores em todas as matérias.”* Edu afirma: *“Algumas matérias são boas, que você vai realmente usar para a vida e outras são encheção de linguiça.”* O desejo por disciplinas práticas e por conteúdos com significado social revela a busca dos estudantes por uma educação que vá além da preparação para provas, alcançando dimensões cidadãs e profissionais.

As respostas revelam que poucos estudantes tiveram contato com atividades efetivamente interdisciplinares. Rosa, Conceição, Zumbi, Ada e Cora mencionam nunca terem participado de projetos integradores. Outros, como Dandara, relatam experiências positivas, como a construção de maquetes, que proporcionaram momentos de cooperação e criatividade. Sofia destacou uma atividade de Iniciação Científica em que o projeto coletivo favoreceu o pensamento crítico e a imaginação: *“Adorei a experiência, achei muito legal e nos ajudou na criatividade.”* A escassez de atividades integradoras é um indicativo de que a proposta de articulação entre saberes ainda é incipiente e carece de estrutura institucional para ser implementada de forma sistemática.

Gráfico 5: Participação dos alunos em atividades interdisciplinares



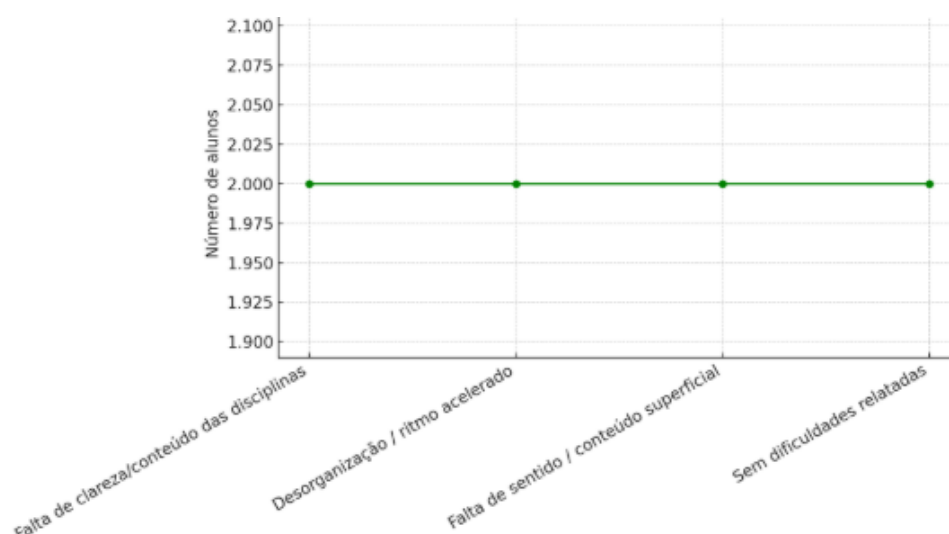
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Há uma valorização geral quanto à possibilidade de escolha das disciplinas. A maioria dos estudantes considera positivo poder selecionar trilhas de seu interesse: *“Acho que ajuda muito, pois abrange diferentes tipos de conteúdo”* (Dandara); *“Me senti acolhida com essa decisão”* (Mandela); *“Foi uma boa sacada pra nós, alunos”* (Zumbi).

Contudo, Sofia aponta uma crítica importante: *“São úteis para se aprofundar nas disciplinas que mais gostamos, mas [...] diminuem a carga horária de algumas disciplinas básicas que são mais importantes para o Enem.”* Essa colocação revela uma tensão entre flexibilização curricular e garantia de uma formação básica robusta, especialmente em uma etapa da educação marcada por avaliações externas.

As dificuldades apontadas variam entre aspectos pedagógicos e estruturais. Um dos pontos críticos destacados é a falta de clareza sobre os objetivos das disciplinas: *“Os professores teriam que explicar tudo sobre, pra depois passar os conteúdos”* (Dandara). Zumbi critica a desorganização da execução: *“As matérias estão muito ‘atiradas’ pra gente [...] tudo muito corrido.”* Essa sensação de aceleração e fragmentação do tempo escolar é recorrente e aparece também nas falas dos demais estudantes. Outra dificuldade mencionada é a falta de sentido em algumas disciplinas, apontadas como: *“Para cobrir período”* (Mandela), ou ainda o desejo por mais conteúdos práticos e aplicados: *“Se tivesse mais matérias práticas como carpintaria [...] seria muito interessante”* (Conceição).

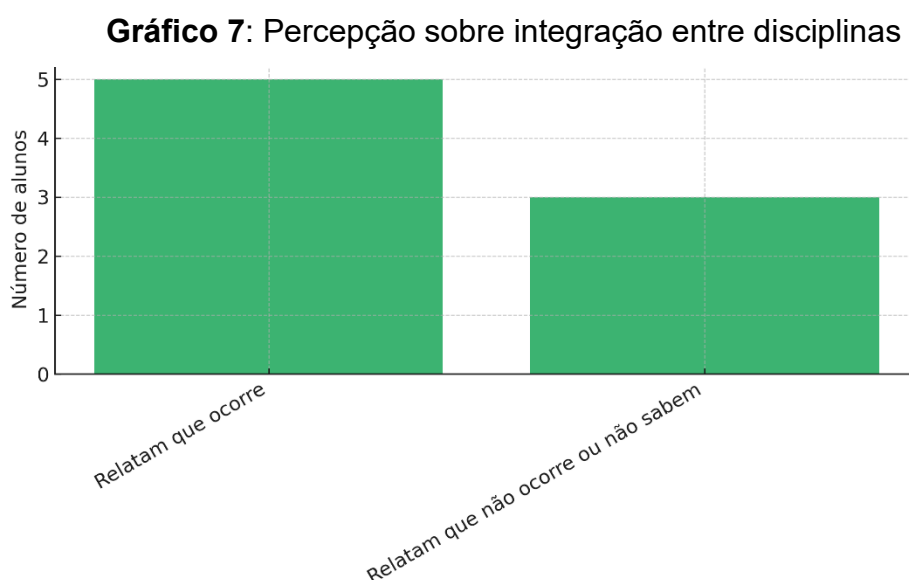
Gráfico 6: Principais dificuldades apontadas pelos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De modo geral, os estudantes identificam relação entre as disciplinas da formação geral básica e os itinerários. Zumbi exemplifica: *“A matemática básica é ligada à estatística básica e matemática financeira, e estamos aprendendo coisas parecidas nas três.”* Essa percepção é relevante pois indica que, quando bem estruturadas, as trilhas formativas podem de fato ampliar e aprofundar os conhecimentos da formação básica. Entretanto, alguns estudantes não percebem essa relação: *“Certas vezes até os professores dessas matérias alternativas reclamam e não sabem exatamente o que ensinar”* (Mandela). Esse dado evidencia lacunas na formação dos docentes e na articulação entre os componentes curriculares.

A maioria relatou que alguns professores fazem relações entre disciplinas, mas de forma pontual. Mandela menciona exemplos interdisciplinares concretos: *“Em ESB precisamos da matemática; em geografia precisamos de história; em inglês temos comparações com a língua portuguesa.”* Por outro lado, Rosa destaca que: *“Não são todos que fazem ligação com algo diferente na disciplina.”* Indicando que a integração ainda depende da iniciativa individual de cada docente.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Gráfico acima apresenta a percepção dos estudantes sobre a ocorrência de integração entre disciplinas no contexto do Novo Ensino Médio. Ao todo, participaram dessa etapa 8 estudantes.

Do total:

- 5 estudantes (62,5%) afirmam que percebem que a integração entre disciplinas ocorre em sua experiência escolar, sinalizando que, para parte significativa do grupo, há alguma articulação entre os componentes da Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.
- 3 estudantes (37,5%) relataram que não percebem essa integração ou não sabem dizer se ela acontece, o que revela certa invisibilidade ou fragilidade das propostas interdisciplinares no cotidiano escolar.

Ainda que a maioria identifique algum nível de integração, o fato de quase 4 em cada 10 estudantes não reconhecerem tais práticas aponta para desafios importantes na efetivação da proposta de currículo integrado. Esses dados podem indicar, por exemplo, que as ações interdisciplinares nem sempre são claramente explicitadas aos alunos, ou que ainda há fragmentação no planejamento e na execução pedagógica, dificultando a compreensão e o engajamento juvenil.

Essa disparidade evidencia a necessidade de estratégias mais intencionais de integração curricular, que valorizem a interdisciplinaridade não apenas como diretriz formal, mas como experiência significativa para os estudantes, articulando os conhecimentos de modo mais coerente e conectado com seus contextos e projetos de vida.

E as entrevistas com os estudantes revelam essas percepções diversas sobre a proposta do Novo Ensino Médio. Os relatos indicam que, embora haja valorização da possibilidade de escolha de trilhas formativas e reconhecimento pontual de relações entre os saberes, ainda são escassas as experiências interdisciplinares estruturadas. Há uma carência de planejamento, formação docente e clareza pedagógica.

A escuta dos estudantes, portanto, é fundamental para ajustar a implementação da reforma e promover uma educação que, de fato, dialogue com seus interesses, ritmos e trajetórias. O Novo Ensino Médio, para se efetivar como proposta formativa significativa, deve ir além da flexibilização e construir uma proposta pedagógica coerente, participativa e contextualizada.

As falas revelam tensões entre a proposta legal da reforma e sua efetivação concreta. Embora haja reconhecimento de aspectos positivos como a possibilidade de escolha e o contato com novos conteúdos, há graves limitações estruturais, metodológicas e pedagógicas que comprometem a qualidade e a equidade da implementação do Novo Ensino Médio.

A escassez de práticas interdisciplinares, a superficialidade dos itinerários, a desorganização das propostas e a ausência de formação docente adequada reforçam as críticas apontadas na literatura acadêmica, especialmente por Ferretti, Silva, Frigotto, Krawczyk e Apple. Essas evidências sustentam a ideia de que o NEM, tal como vem sendo implantado, reafirma desigualdades históricas sob o discurso da inovação.

A partir das vozes desses sujeitos, torna-se evidente que a efetivação do Novo Ensino Médio requer mais do que alterações legais – exige planejamento, formação continuada, escuta ativa e compromisso com uma formação integral e crítica dos jovens.

7.5 Entre Experiências e Teorias: Reflexões sobre as Entrevistas com Professores e Estudantes

Os depoimentos dos estudantes e professores revelam tanto os avanços quanto os limites do Novo Ensino Médio no que se refere à proposta de integração curricular. No entanto, a apresentação dos dados, em alguns momentos, aparece de forma descritiva, o que pode ser intensificado com um diálogo mais direto com os referenciais teóricos.

Por exemplo, quando Carolina afirma que *“tem umas matérias que são pra encher linguiça”*, é possível articular essa crítica com a análise de Ferretti e Silva (2020), que discutem o esvaziamento pedagógico de componentes ofertados sem ancoragem epistemológica sólida ou relevância social para os jovens. Esses autores alertam que a ausência de uma intencionalidade pedagógica clara nas trilhas pode gerar fragmentação e desmobilização dos estudantes.

Da mesma forma, o relato de Clarice Lispector, ao afirmar que *“a maioria dos alunos ainda acredita que uma boa aula é aquela com métodos tradicionais”*, pode ser interpretado à luz da crítica de Krawczyk (2020), que evidencia a tensão entre as

políticas de inovação curricular e os hábitos escolares arraigados, que dificultam a adoção de práticas interdisciplinares e centradas no protagonismo juvenil.

Outro exemplo importante é o depoimento de Sofia, que afirma: *“as trilhas são muito úteis para se aprofundar nas disciplinas que mais gostamos, mas [...] diminuem a carga horária de algumas disciplinas básicas que são mais importantes para o Enem.”* Essa observação permite uma interlocução com Santos (2021), quando aponta que a proposta de escolha, ao ser implementada de forma desarticulada, pode resultar em sobreposição de conteúdos, sem garantir a equidade no acesso ao conhecimento sistematizado.

Além disso, a ausência de práticas integradas, apontada por estudantes como Rosa, Mandela, Conceição e Tarsila, indica uma distância entre a proposta curricular e sua efetivação, algo também analisado por Santomé (1998), que afirma que a integração curricular demanda “projetos coletivos, ruptura com a lógica disciplinar e reorganização do tempo escolar”, elementos que não se sustentam apenas por diretrizes normativas, mas requerem investimentos em condições materiais e formativas.

Figura 5: Síntese entre a política educacional, a experiência escolar e os referenciais teóricos

Dimensão de análise	Documentos oficiais (RCGEM, DCNEMs)	Sujeitos escolares (professores, estudantes)	Autores críticos (Santomé, Dias da Silva, Sacristán)
Conceito base de integração	Integração como articulação entre FGB e IFs, visando flexibilidade, protagonismo e contextualização.	Entendida, em muitos casos, como junção informal de conteúdos ou como projetos pontuais; às vezes confundida com carga horária extra.	Integração como superação da fragmentação curricular e como articulação crítica entre saberes, práticas e contextos
Objetivo pedagógico	Promover formação integral e alinhamento com projetos de vida e mundo do trabalho.	Tornar as aulas mais dinâmicas ou aplicáveis à vida real, mas sem clareza conceitual.	Desenvolver pensamento crítico e compreensão complexa da realidade social, científica, ética e cultural.
Implementação real	Prevista via documentos, manuais e formações oferecidas pelas redes estaduais.	Dificultada por falta de tempo, infraestrutura, sobrecarga docente e pouca formação.	Requer ruptura com a lógica disciplinar e reorganização estrutural do tempo-espço escolar.
Críticas e contradições	Assume a integração como um ideal viável e já iniciado.	Alunos e professores relatam integração frágil, improvisada ou inexistente.	Alerta para o risco de “falsa integração” – apenas formal ou burocrática, sem impacto na experiência pedagógica.
Exemplos citados	Escolha de trilhas e disciplinas eletivas vinculadas ao território.	Maquetes, vídeos, feiras, quando ocorrem; geralmente isolados.	Propostas interdisciplinares críticas, currículos por temas sociais e reorganização escolar profunda.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

8 QUANDO A INTEGRAÇÃO ENCONTRA A REALIDADE: DESAFIOS, TENSÕES E APRENDIZADOS FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender as possibilidades e os desafios da integração curricular no contexto da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual do Rio Grande do Sul. Ao longo do trabalho, construiu-se uma trajetória investigativa que articula a análise crítica das políticas educacionais com a escuta atenta dos sujeitos da escola, especialmente gestores, professores e estudantes.

No Capítulo 1, é apresentada uma contextualização da minha trajetória pessoal e profissional, explicitando não apenas a motivação para a pesquisa, mas também os fundamentos éticos e políticos que orientam este trabalho. Ressalta-se, nesse percurso, o compromisso com a escola pública como espaço de formação emancipatória, em oposição à lógica mercadológica que permeia as reformas educacionais contemporâneas, notadamente o Novo Ensino Médio.

No Capítulo 2, realizo um mergulho na historicidade das políticas para o Ensino Médio no Brasil, evidenciando que a dualidade estrutural e a lógica fragmentada dos currículos são heranças de processos históricos profundamente enraizados, desde o período colonial até as reformas mais recentes. A análise revela que, embora os discursos sobre democratização e inovação estejam presentes nos marcos legais, as mudanças curriculares frequentemente reproduzem desigualdades, precarizam a formação docente e limitam a construção de um currículo integrado, crítico e significativo.

O Capítulo 3 é dedicado à análise do Novo Ensino Médio enquanto política educacional, problematizando suas origens autoritárias, a lógica da flexibilização e a organização dos itinerários formativos. A investigação demonstra que o discurso do protagonismo juvenil e da liberdade de escolha esbarra em condições materiais precárias, ausência de infraestrutura e uma oferta curricular restrita. Denuncia-se, assim, que a retórica da escolha frequentemente se converte em imposição, restringindo, na prática, as possibilidades formativas dos estudantes, sobretudo os das camadas populares.

No Capítulo 4, aprofundo o debate teórico sobre o currículo integrado, mobilizando autores como James Beane, Jurjo Torres Santomé e Alice Casimiro Lopes. Este capítulo constitui um aporte teórico robusto, demonstrando que a

integração curricular não se resume à junção de conteúdos ou disciplinas, mas se configura como um projeto epistemológico, político e pedagógico que rompe com a lógica da fragmentação. A integração é compreendida como prática que favorece a construção de conhecimentos contextualizados, articulados à realidade dos sujeitos e voltados à formação crítica e omnilateral.

O Capítulo 5 apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, fundamentados em uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso realizado em uma escola da rede estadual. São detalhados os procedimentos de análise documental e as entrevistas com gestores, professores e estudantes, assegurando rigor na produção e análise dos dados, bem como na escuta ética e sensível dos sujeitos envolvidos.

No Capítulo 6, analiso os principais documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o Referencial Curricular Gaúcho. A partir dessa análise, evidencia-se que, embora os documentos orientadores proponham a integração curricular como princípio norteador, persistem contradições entre os discursos oficiais e as condições reais de implementação. Os itinerários formativos, por exemplo, são apresentados como espaços de articulação, mas, na prática, mostram-se desarticulados da Formação Geral Básica e, muitas vezes, desconectados dos projetos de vida dos estudantes.

Por fim, no Capítulo 7, trago uma análise crítica e sensível das vozes da gestão, dos professores e dos estudantes, revelando que o desejo por uma integração curricular significativa está presente, especialmente entre os docentes, que reconhecem seu potencial formativo. Contudo, são identificadas barreiras estruturais relevantes, como a falta de tempo para o planejamento coletivo, a escassez de formação continuada, a precariedade da infraestrutura e a ambiguidade dos documentos reguladores do Novo Ensino Médio. Os estudantes, por sua vez, expressam frustração diante de escolhas que se mostram mais aparentes do que reais, além de perceberem a sobreposição de conteúdos e a dificuldade em estabelecer conexões entre as diferentes áreas do conhecimento.

Este trabalho teve como objetivo central analisar os sentidos de integração curricular no processo de implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2016 e 2024, considerando tanto os discursos presentes nos documentos oficiais quanto as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Ao longo da pesquisa, os objetivos específicos foram sendo cuidadosamente desdobrados. O primeiro deles, problematizar as concepções de integração curricular presentes nas diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio, foi atendido por meio de uma análise criteriosa de documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), o Referencial Curricular Gaúcho (RCGEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos, embora tragam em seu discurso a defesa da integração curricular como princípio formativo, evidenciam uma série de contradições conceituais e práticas. Na maior parte das vezes, a noção de integração aparece vinculada à lógica da flexibilização dos itinerários formativos, descolada de um real compromisso com a construção de saberes interdisciplinares e contextualizados. Como alerta Santomé (1998, p.71), "quando o currículo não estabelece relações entre os conteúdos e a realidade, corre o risco de ser um mero exercício de reprodução e não de compreensão crítica do mundo."

O segundo objetivo, caracterizar os sentidos de integração curricular em uma escola estadual na cidade de Sapucaia do Sul, foi respondido a partir das análises das entrevistas realizadas com professores, equipe gestora e estudantes. Esse trabalho revelou que, na prática, os sujeitos escolares compreendem a integração curricular de forma fragmentada e ambígua, muitas vezes mais associada a projetos pontuais e atividades extracurriculares do que como uma diretriz estruturante do currículo. As falas dos professores evidenciaram que a falta de tempo para o planejamento coletivo, ausência de formação específica sobre currículo integrado e uma sobrecarga de trabalho docente são obstáculos permanentes para a materialização da proposta. Os estudantes, por sua vez, percebem os itinerários formativos mais como uma imposição do sistema do que como uma oportunidade real de escolha e desenvolvimento de seus projetos de vida, situação que reforça as críticas de autores como Krawczyk (2020) e Ferretti (2019) sobre os efeitos da reforma no aprofundamento das desigualdades escolares.

O terceiro objetivo, analisar os modos de desenvolvimento da integração curricular no Ensino Médio, revelou que, embora o discurso da reforma proponha a superação da fragmentação curricular, na prática, a implementação da integração ocorre de forma parcial, descontínua e altamente dependente da iniciativa individual dos professores. As práticas integradoras se mostram muito mais como exceções do que como regra, frequentemente amparadas por esforços isolados e por uma lógica de resistência docente, do que por um suporte institucional sólido. Essa constatação

dialoga diretamente com as análises de Alice Casimiro Lopes (2019), ao afirmar que a integração curricular, longe de ser um processo técnico, é uma construção sociopolítica marcada por disputas, recontextualizações e performances que precisam ser analisadas à luz das condições concretas de cada contexto escolar.

Em síntese, os três objetivos foram plenamente atendidos na medida em que foi possível:

- ✓ Desvelar as tensões conceituais e as ambiguidades presentes nos documentos oficiais;
- ✓ Compreender como os sujeitos escolares interpretam, tensionam e ressignificam a proposta de integração curricular no chão da escola;
- ✓ E mapear os limites, desafios e possibilidades que atravessam o desenvolvimento dessa proposta no cotidiano do Ensino Médio público gaúcho.

A análise dos dados permite afirmar que, apesar do discurso oficial que embasa o Novo Ensino Médio defender a integração como uma estratégia inovadora e necessária, as condições materiais, formativas e estruturais das escolas públicas não sustentam, de modo consistente, sua efetivação plena. A integração curricular, neste cenário, acaba se configurando mais como um imperativo normativo e simbólico do que como uma prática pedagógica efetiva e consolidada.

Contudo, não se pode desconsiderar que há experiências potentes, ainda que isoladas, protagonizadas por docentes que, mesmo diante de condições adversas, buscam articular os saberes escolares às realidades e aos interesses dos estudantes. Isso reafirma a compreensão de que a integração curricular não se realiza por decreto, mas por meio de práticas pedagógicas comprometidas, que exigem tempo, formação continuada, valorização docente e uma gestão democrática do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, retomando os ensinamentos de Edgar Morin (2000), "educar é preparar para enfrentar a complexidade do mundo, o inesperado, o incerto e o inter-relacionado", e isso só é possível quando rompemos com modelos curriculares baseados na fragmentação e investimos na construção de práticas integradoras, colaborativas e contextualizadas.

Este estudo não tem a pretensão de esgotar o debate sobre a integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio, mas, sim, contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre os caminhos possíveis para uma educação mais justa, democrática e coerente com os desafios contemporâneos. Como nos lembra

Paulo Freire (1996), "a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo." Que este trabalho possa ser parte desse movimento, provocando questionamentos, abrindo diálogos e, sobretudo, reafirmando que uma escola pública de qualidade, socialmente referenciada e verdadeiramente emancipadora, não é um privilégio, mas um direito.

A partir da análise desenvolvida, compreende-se que a integração curricular se apresenta como um diferencial potente na escola pública, especialmente quando é pensada não como uma obrigação burocrática, mas como um projeto pedagógico emancipador. As práticas de integração possibilitam a construção de saberes mais conectados à realidade dos estudantes, promovem a superação da lógica fragmentada das disciplinas e favorecem o desenvolvimento de competências críticas, analíticas e criativas.

Entende-se que, quando efetivada, a integração curricular permite ressignificar o trabalho docente, fortalecendo práticas colaborativas, interdisciplinares e contextualizadas. Ela rompe com a lógica tradicional que separa os conhecimentos em compartimentos estanques, possibilitando que os estudantes compreendam a complexidade dos fenômenos sociais, culturais e científicos.

Além disso, a integração curricular contribui para que a escola se torne um espaço mais significativo para os jovens, dialogando com seus projetos de vida, suas realidades e seus desafios cotidianos. A articulação entre diferentes áreas do conhecimento e entre teoria e prática potencializa a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir de forma consciente na sociedade.

Por fim, a pesquisa revela que, para que a integração curricular deixe de ser apenas uma diretriz formal e se converta em prática efetiva, é indispensável investir em condições objetivas: ampliação do tempo de trabalho coletivo, formação docente continuada, revisão dos materiais didáticos, adequação da infraestrutura escolar e, sobretudo, a construção de uma cultura institucional que valorize o diálogo, a colaboração e o compromisso com a educação pública, democrática e de qualidade social.

REFERÊNCIAS

- AIRES, R. R. C. *Currículo integrado: pressupostos e distinções com o conceito de interdisciplinaridade*. In: RESENDE, A. M. R. (Org.). *Currículo integrado: caminhos e possibilidades*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 219-229.
- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: a negação da formação humana. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 1, p. 205-223, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.83542>
- BALL, Stephen J. *Políticas educacionais: uma abordagem sociológica crítica*. Tradução de Fátima Oliveira da Silva. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BALL, Stephen. *Educação global S.A.: novas redes de políticas públicas*. Tradução de R. T. T. Ferreira. Penso, 2012.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEANE, J. A. *Currículo integrado na prática*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 91-105.
- BEANE, J. A. *Currículo Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press, 1997.
- BERNSTEIN, B. *Classificação e enquadramento do conhecimento educacional: código e controle*. In: TOMAZI, N. (Org.). *Educação: aspectos sociológicos e filosóficos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-167.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, controle simbólico e identidade: teoria da estruturação do discurso pedagógico*. Tradução de Maria Alice Nogueira e Isabel Cristina de Moura Forjaz. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB e institui a reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRUNER, J. S. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRUNER, J. S. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1960.

CARDOSO, Tereza. *A formação do sistema escolar brasileiro: das Aulas Régias à República*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

CASIMIRO LOPES, Alice. Integração curricular como prática discursiva: política, significação e contingência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 63-78, jan./abr. 2008.

DENZIN, Norman K. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill, 1978.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1916.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1938.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A contrarreforma do ensino médio: retrocessos e desafios*. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, 2021.

FABIS, Camila da Silva. *Efeitos da Implementação do (Novo) Ensino Médio: flexibilidade, entretenimento e a emergência de um currículo letificado*. 2023. 222 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2023.

FERRETTI, Celso João. *O novo ensino médio e as reformas educacionais no Brasil*. Campinas: Papirus, 2019.

FERRETTI, Celso João. *Políticas curriculares para o ensino médio: reformas e desafios*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

FERRETTI, Celso João. Reforma do Ensino Médio: entre a flexibilidade curricular e a intensificação da precarização. In: FERRETTI, Celso João; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). *Educação em disputa: o embate de concepções na construção das políticas educacionais*. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 97-120.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Reforma do Ensino Médio e BNCC: o aprofundamento da lógica de responsabilização. In: FERRETTI, Celso João (org.). *Educação em disputa: o embate de concepções na construção das políticas educacionais*. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 121-145.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREDERICK, A. *Educação na Finlândia: uma abordagem holística*. In: SAHLBERG, P. Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A regulação da educação pelo mercado*. Campinas: Autores Associados, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: a destruição do direito a uma formação humana. *Revista Trabalho Necessário*, v. 18, n. 35, p. 25-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/37745>. Acesso em: 29 maio 2025.

GABRIEL, O Pensador. *Estudo Errado*. Álbum: Quebra-Cabeça, 1995. [Letra da música].

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GZH. Jovens nem estudam nem trabalham no RS: especialistas alertam para desigualdades. *GZH RS*, Porto Alegre, ago. 2024. Reportagem de Marcelo Gonzatto.

GZH. Professores estaduais encerram greve de 94 dias após assembleia no centro de Porto Alegre. *GZH RS*, Porto Alegre, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br>. Acesso em: 12 de janeiro de 2025.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JACOBS, H. H. *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.

JANTSCH, Aldo; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. São Paulo: Cortez, 2002.

JANTSCH, Ângela; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 165–187.

KRAWCZYK, N. *Educação e trabalho no Brasil: tendências e tensões nas políticas educacionais contemporâneas*. In: FERRETTI, C. J. (Org.). *Educação brasileira: políticas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut. *Ensino médio: entre reformas e práticas*. Campinas: Autores Associados, 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut. *Reformas educativas e desigualdade social no Brasil*. Campinas: Papirus, 2020.

KRAWCZYK, Nora. A ampliação das desigualdades educacionais e o Novo Ensino Médio: uma reflexão crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e022441, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bGrzRbkgmYxhNjsnCgmdkYq/>. Acesso em: 29 maio 2025.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Políticas educacionais recentes: racionalidade técnica e desresponsabilização do Estado. In: KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João (org.). *Reestruturação da educação e avaliação: implicações para o trabalho docente*. São Paulo: Xamã, 2007. p. 49-72.

LEGIAO URBANA. *Perfeição*. In: *O descobrimento do Brasil* [CD]. Rio de Janeiro: EMI, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LOPES, A. C. *A reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: um currículo prescritivo e seus desafios*. Educar em Revista, Curitiba, n. 75, p. 607-622, 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.63999.

LOPES, A. C. *Currículo e política: atualidade dos estudos do discurso de Basil Bernstein*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOPES, A. C. *Integração curricular e identidade docente: desafios da recontextualização*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 147-158.

LOPES, Alice Casimiro. A integração curricular nos itinerários formativos do ensino médio e seus limites: análise de um caso brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 608-631, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146887>

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemologia: o conhecimento escolar em questão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Integração curricular como prática discursiva: política, significação e contingência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 63-78, jan./abr. 2008.

MACEDO, Elizabeth. Políticas curriculares e integração: entre o texto e o acontecimento. In: RIBEIRO, Vera M. Candau; GATTI JR., Décio (org.). *Currículo, cultura e poder*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 121-135.

MEC – Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018.

MEC. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OECD. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Gestão da educação: o trabalho educativo em questão. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 77, p. 231-248, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>

ONTARIO. *Ministry of Education. The Ontario Curriculum*, Grades 11 and 12: Canadian and World Studies. Toronto, 2015.

PACHECO, José Augusto. A emergência do currículo integrado: possibilidades e tensões. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 41, n. 113, p. 381-393, 2021. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622021111307>

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POPKEWITZ, T. S. *Currículo, saber e poder*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POPKIEWITZ, Thomas. *Reformas curriculares e a produção do sujeito*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 15, p. 5-24, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio em disputa: a reinvenção do currículo na contemporaneidade. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 185-208.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Caderno de Itinerários Formativos – Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Porto Alegre: SEDUC, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Caderno de Itinerários Formativos – Área de Linguagens e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SEDUC, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Caderno de Itinerários Formativos – Área de Matemática e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SEDUC, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Caderno dos Itinerários Formativos – Ensino Médio: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Caderno dos Itinerários Formativos – Ensino Médio: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM)*. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM)*. Porto Alegre: SEDUC, 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Juventudes e o novo ensino médio: trajetórias entre flexibilização e responsabilização*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 37, n. 1, p. 91–108, 2021. SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SAHLBERG, P. *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pelos olhos de Cassandra: o futuro nos estudos sobre o futuro*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Edemilson Paraná da; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O choque teórico da politécnica: trabalho, educação e saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 443-466, nov. 2009.

SILVA, Roberto Rafael Dias da et al. *Juventudes e escola pública: caminhos de permanência*. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *A vida escolar como atividade e currículo como experiência*. Porto Alegre: Penso, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Educação e juventudes periféricas: paradoxos das políticas públicas de escolarização*. Porto Alegre: Autêntica, 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Educação escolar e racionalidades contemporâneas: discursos, práticas e subjetividades*. Porto Alegre: Penso, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Nova arquitetura curricular e a produção da indiferença pedagógica no Ensino Médio*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 253-266, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Novo Ensino Médio e itinerários formativos: desafios, paradoxos e tensões. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 1, p. 173-193,

jan./abr. 2021. Disponível em:
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss1articles/silva>. Acesso em: 29
novembro 2024

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Reforma do Ensino Médio e juventudes periféricas: promessas e paradoxos*. Curitiba: Appris, 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; et al. *Educação em tempos de incerteza: juventudes, escola e trabalho*. São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Orides Messias Maia de. *O ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: politecnia ou polivalência?* 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016. TAN, C. *Education in Singapore: A Historical Perspective*. Asia Pacific Journal of Education, v. 32, n. 1, 2012. p. 1-14.

TAN, Charlene. *Creating thinking schools through 'Knowledge and Inquiry': the curriculum challenges for Singapore*. *The Curriculum Journal*, Abingdon, v. 17, n. 1, p. 89–105, 2006. DOI: 10.1080/09585170600682640.

TORRES, Carlos. *Educação e neoliberalismo: a globalização das políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ENXERTOS DAS ENTREVISTAS COM A GESTÃO E PROFESSORES

ENTREVISTA COM A VICE-DIRETORA

Pode contar um pouco sobre sua trajetória profissional e sua experiência na educação?

Iniciei minha trajetória na Unisinós (2002), como estagiária de Educação Física do PEI (Programa Esporte Integral) da UNISINÓS. Foi um espaço de exercício profissional conduzido por uma coordenação visionária que já pensava soluções para uma educação de corpo inteiro e que transformasse realidades sociais a partir do esporte, de forma interdisciplinar até chegando em momentos transdisciplinares. Me formei na graduação e dei continuidade no PEI como Analista de Ação Social Jr., dando suporte pedagógico para sustentar e qualificar a metodologia do Programa. Durante este período, conclui minha primeira pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional no Unilassalle. Após um período difícil de reestruturação do Programa que colidiu com demandas pessoais, me desliguei do PEI/UNISINÓS e fui trabalhar em escolas públicas estaduais primeiramente como contrato e em seguida como concursada, exercendo a docência na área de Linguagens, sendo formadora do PACTO (Programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) do MEC, docente na formação de professores do Curso Normal e atuando como supervisora pedagógica. Concomitante, cursei minha segunda e terceira pós-graduação na UFRGS em Mídias na Educação e em Coordenação Pedagógica. Ainda neste mesmo tempo, fui trabalhar no SESI como orientadora de atividades físicas na área de Ginástica Laboral, em seguida como orientadora pedagógica na Escola SESI e atualmente como Analista de Educação do SESI. Também, estou na segunda gestão como vice-diretora de uma escola estadual no turno da noite, momento em que conclui minha quarta e última especialização em Gestão Escolar pela UERGS.

Como a escola se preparou para a implementação do Novo Ensino Médio?

Dentro do contexto de rede pública estadual, entendo que os tempos e espaços são vivenciados de forma muito diferenciada, diante de todos os desafios que enfrentamos que vai desde a falta de professores até a valorização da importância do professor. Diante desta realidade, a escola se preparou trazendo de forma bem objetiva os inúmeros documentos disponibilizados pela SEDUC/CRE, num movimento

bastante expositivo e impositivo do que os professores deveriam executar. Pouco ou nada até se considerou nesta preparação contribuições dos professores que estão na linha de frente, para que tornasse a implementação viva e não mais um procedimento burocrático. As políticas educacionais ainda estão atreladas mais ao governo do que ao estado e por isso percebo que o sentimento de recomeço e retrabalho é uma constante.

Quais foram as principais mudanças realizadas no currículo e na estrutura pedagógica?

Creio que as estratégias de recuperação da aprendizagem que se tornaram contínuas e a flexibilização de critérios para aprovação foram as mais impactantes.

Quais documentos a escola utiliza como guias neste processo?

O referencial curricular gaúcho e demais portarias, diretrizes e afins que a SEDUC pública.

Como você define a integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio?

Gosto das proposições de formação geral e específica, compondo com disciplinas que resgatam saberes, se aproximam do contexto e ampliam dinâmicas de planejamento e transformação de realidades.

Quais práticas de integração curricular foram adotadas na escola?

Todas as disciplinas diferenciadas que possibilitam uma integração foram acolhidas por indicação e exigência da mantenedora. Nestas disciplinas, se verifica mais possibilidades de conexões entre saberes, sendo o professor desafiado a pensar essas articulações com seus conhecimentos de área.

Pode descrever um exemplo específico de uma atividade ou projeto que exemplifique essa integração?

Temos uma ferramenta chamada SIGAE que muito nos ajuda nas sistematizações de ações e projetos que integram conhecimentos de forma interdisciplinar. Os professores que se animam com desafios, promovem simulações de situações-problemas como Feiras de Negócios, Mostras Pedagógicas, encenações, gameficações, investigações, mapas conceituais e visuais, saídas pedagógicas, entre outros.

Quais fatores você considera que facilitam a integração curricular na escola?

A pré-disposição do professor em ser "fora da caixa", no sentido de se aventurar a propor novos olhares, novas parcerias com colegas-professores e facilitar o ambiente para que o aluno seja o protagonista e o professor o mediador deste processo.

Quais desafios ou obstáculos a escola enfrenta na implementação da integração curricular?

Burocratização dos processos pedagógicos, escassez de professores, desvalorização do professor como técnico, visto que muitas pessoas que não são professores tendem a emitir opinião sobre o manejo educacional e isso desqualifica e desgasta o docente.

Como a formação dos professores impacta a integração curricular?

Impacta no sentido de construção coletiva e proposição de novas ideias e, em especial, de motivação para que os professores se sintam acolhidos e apoiados na execução de seu trabalho.

Como você percebe a aceitação da integração curricular por parte dos professores e alunos?

Em relação aos alunos percebo que apreciam a aprendizagem de forma integrada e integral, embora não tenham a plena tomada de consciência de que as costuras curriculares estão sendo feitas mediante o desafio proposto pelo professor. Já em relação ao docente, vejo que a desvalorização compromete a sua motivação para se disponibilizar a movimentos mais integrados no currículo e com os pares.

Que feedback você recebeu dos professores sobre as práticas de integração curricular?

Depois que se consegue ultrapassar a barreira da resistência e da acomodação, os professores verbalizam sobre os movimentos que possibilitam a integração curricular. Vejo que quando se fez sentido e que o resultado foi satisfatório, a mobilização para novas práticas ocorre de forma mais natural.

Como os alunos têm respondido a essas novas abordagens?

Os alunos respondem bem a esse currículo, mas de uma forma muito mais instintiva a meu ver, embora a conscientização sobre a real função de todas as propostas e metodologias ainda seja um desafio.

Existe algum mecanismo de avaliação das práticas de integração curricular na escola?

A avaliação de resultados ainda é adotada como um mecanismo soberano, embora eu perceba movimentos crescentes de avaliação processual.

Que melhorias você acredita que poderiam ser feitas para aprimorar a integração curricular?

Precisamos de forma urgente possibilitar encontros entre professores. Nossa organização curricular por disciplinas não promove este trabalho mais ampliado e em parceria. Ainda sonho com possibilidades em que possamos ter mais de um professor atuando no mesmo tempo e espaço com os alunos.

Como você vê a evolução do Novo Ensino Médio nos próximos anos?

Na minha avaliação, em termos de sistematização, a proposta está mais próxima das demandas do mundo contemporâneo. Mas ela ainda não está viva na escola, como uma prática.

Existem oportunidades de planejamento conjunto entre professores?

Embora haja tensionamentos por parte da mantenedora para que os espaços de planejamento conjunto aconteçam, eles pouco são sustentados seja por resistência docente ou por uma desarticulação de condução pedagógica.

Ocorrem reuniões com a coordenação pedagógica para pensar e qualificar os planejamentos? Com que frequência? Como são dinamizadas estas reuniões?

A mantenedora se preocupa muito mais e pressionar para que a grade de horário seja preenchida pelos professores, do que em se preocupar em abrir mais espaços para um trabalho de integração docente. Atualmente temos paradas pedagógicas trimestrais em sua maioria e jornada pedagógica ao iniciar o ano/semestre letivo. As dinamizações têm sido a partir de Lives e orientações num formato de manual de aplicação.

Quais são os principais desafios que a escola enfrenta atualmente?

Valorização do professor, escuta de percepções do docente sobre os sucessos, desafios e encaminhamentos possíveis, significar para o aluno os conceitos trabalhados, mobilizar a comunidade escolar para que cuide da escola e se envolva com as demandas que surgem. Considero o Conselho Escolar um órgão colegiado muito potente para consultas e deliberações que sustentam a proposta pedagógica e manejos do cotidiano. Por isso, que precisamos fortalecer a sua presença como apoio e não como um órgão meramente burocrático.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSOR DE HUMANAS

Pode contar um pouco sobre sua trajetória profissional e sua experiência na educação?

Concluí minha primeira graduação em 2008, na UNISINOS. Logo após, fiz uma especialização presencial (História do RS) na mesma instituição. No ano de 2023, concluí a segunda graduação em Sociologia pela UNIASSELVI.

Qual é a sua área de conhecimento e há quanto tempo você leciona nessa área?

Sou formado em História e Sociologia. Comecei a trabalhar como professor no ano de 2010 em uma escola particular, na cidade de Cachoeirinha. Era uma escola da ULBRA, depois foi vendida para a Rede Romano e hoje se chama Colégio Romano Santa Helena. No ano de 2012, entrei no Estado, no IEE Ruben Dario, como professor concursado.

Como você foi informado sobre as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio?

Através das escolas em que leciono e dos meios de comunicação.

Quais foram suas primeiras impressões sobre a proposta de integração curricular?

Como toda a mudança decorrente das políticas implementadas, geram desconfiança, pois geralmente não têm uma vida útil longa.

Como você define a integração curricular em sua prática pedagógica?
Geralmente, na escola particular há uma facilidade maior, pois a escola é menor e há reuniões com maior frequência sobre projetos.

Quais práticas de integração curricular você tem adotado em suas aulas?
Um exemplo é o projeto envolvendo História e Química sobre o livro Os botões de Napoleão, que aborda dezessete moléculas que fazem referência à história. Outro exemplo é a História e arte, pois de acordo com o Novo Ensino Médio eu lecionava uma disciplina chamada “Muitas Artes” e, de acordo com o livro didático, pude desenvolver assuntos relacionando História e arte.

Pode compartilhar um exemplo específico de uma atividade ou projeto que envolva a integração de sua área de conhecimento com outras?
Foi citado na pergunta anterior.

Quais fatores você considera que facilitam a integração curricular em sua prática?

A frequência maior de reuniões a respeito do assunto, para que os professores possam organizar os projetos.

Quais desafios ou obstáculos você enfrenta ao tentar implementar a integração curricular?

A dificuldade maior é que às vezes temos apenas um período de aula, e isso dificulta o desenvolvimento de trabalhos em conjunto com outros colegas.

Como você avalia a formação que recebeu para lidar com as novas diretrizes do Novo Ensino Médio?

Tivemos poucas formações e isso não ajuda a preparar o docente para realizar seu trabalho com qualidade.

Como você percebe a aceitação da integração curricular por parte dos alunos?

Havia algumas resistências por parte dos alunos, que já estavam acostumados com as disciplinas “tradicionais”.

Que feedback você tem recebido dos alunos sobre as práticas de integração curricular?

Muitos não acharam sentido nas disciplinas do Novo Ensino Médio.

Como você avalia a colaboração entre os professores de diferentes áreas no processo de integração?

De um modo geral, minha experiência é de que alguns se ajudavam em relação aos materiais a serem trabalhados, mas no que se refere a projetos, não havia integração.

Existe algum mecanismo de avaliação das práticas de integração curricular que você utiliza em suas aulas?

Usava trabalhos para apresentar, como vídeos, cartazes, criações nesse sentido.

Que melhorias você acredita que poderiam ser feitas para aprimorar a integração curricular na escola?

Deveríamos ter uma formação mais ampla e contínua e mais períodos de aula para desenvolver projetos.

Como você vê a evolução do Novo Ensino Médio e seu impacto na educação nos próximos anos?

Não acredito na evolução do Novo Ensino Médio, não soube explicar o porquê.

Existem oportunidades de planejamento conjunto entre professores (colegas)?

Na escola pública, não tive muitas oportunidades de planejamento.

O acesso aos planejamentos dos colegas fica disponíveis e acessíveis aos docentes – para que possam pensar em aproximações conceituais dentro do currículo?

Na escola pública, não tive muitas oportunidades de planejamento.

Ocorrem reuniões com a coordenação pedagógica para pensar e qualificar os planejamentos? Com que frequência? Como são dinamizadas estas reuniões?

Na escola particular, tenho essa experiência de reuniões quase toda a semana.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA DE LINGUAGENS

Pode contar um pouco sobre sua trajetória profissional e sua experiência na educação?

Sou formada há 23 anos e há 20 leciono em escola pública. De início, atuava com as séries finais do Ensino Fundamental e, até então, mais precisamente nos últimos 18 anos, de modo exclusivo com Ensino Médio.

Qual é a sua área de conhecimento e há quanto tempo você leciona nessa área?

Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Redação e Literatura.

Como você foi informada sobre as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio?

Através de cursos de formação disponibilizados pela Secretaria de Educação.

Quais foram suas primeiras impressões sobre a proposta de integração curricular?

Questões muito diversas e confusas com relação não só à prática pedagógica, como também relacionadas às mudanças no currículo.

Como você define a integração curricular em sua prática pedagógica?

Agrupamento de disciplinas em uma proposta de currículo interativo.

Quais práticas de integração curricular você tem adotado em suas aulas?

Jogos pedagógicos, representação teatral, criação de vídeos TikTok, séries, filmes, apresentação de trabalhos em grupo, leitura de livros.

Pode compartilhar um exemplo específico de uma atividade ou projeto que envolva a integração de sua área de conhecimento com outras?

Projeto contra bullying e violência na escola.

Quais fatores você considera que facilitam a integração curricular em sua prática?

Comunicação entre professores de outras áreas, metodologias ativas, uso de tecnologias digitais, ensino por projetos interdisciplinares.

Quais desafios ou obstáculos você enfrenta ao tentar implementar a integração curricular?

Falta de momentos destinados à integração com professores de outras áreas; falta de interesse dos alunos e de alguns professores, pois a maioria, no Ensino Médio, acredita que o aprendizado ainda deva ser aplicado na forma tradicional.

Como você avalia a formação que recebeu para lidar com as novas diretrizes do Novo Ensino Médio?

Poderia ter sido mais voltada a momentos de prática e não somente teoria.

Como você percebe a aceitação da integração curricular por parte dos alunos?

Alguns ainda relutam a essa prática, pois acreditam que uma boa aula ou um bom professor é aquele que pratica os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Que feedback você tem recebido dos alunos sobre as práticas de integração curricular?

A maioria não se sente muito à vontade ou motivada a essas práticas.

Como você avalia a colaboração entre os professores de diferentes áreas no processo de integração?

Baixa adesão.

Existe algum mecanismo de avaliação das práticas de integração curricular que você utiliza em suas aulas?

Trabalhos em grupo, debates, seminários, cafés literários, criação de vídeos interativos.

Que melhorias você acredita que poderiam ser feitas para aprimorar a integração curricular na escola?

Maior interação entre professores das diferentes áreas.

Como você vê a evolução do Novo Ensino Médio e seu impacto na educação nos próximos anos?

Vejo como bastante produtivo, porém ainda demanda de muito tempo para adaptação.

Existem oportunidades de planejamento conjunto entre professores (colegas)?

Não, em função da alta carga horária dos professores e da falta de estrutura nas escolas públicas para que isso ocorra.

O acesso aos planejamentos dos colegas fica disponível e acessível aos docentes – para que possam pensar em aproximações conceituais dentro do currículo?

Não.

Ocorrem reuniões com a coordenação pedagógica para pensar e qualificar os planejamentos? Com que frequência? Como são dinamizadas estas reuniões?

Ocorrem, mas não de forma produtiva a esse objetivo

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA – PROFESSORA DE EXATAS

Pode contar um pouco sobre sua trajetória profissional e sua experiência na educação?

Iniciei minha carreira há 29 anos como professora na área de matemática em centro de reforço escolar. Após formada, permaneci algum tempo atuando em cursinhos preparatórios e há 20 anos atuo na rede pública estadual dentro da minha área e em disciplinas relacionadas a ela. Após implantação do novo modelo de ensino médio, atuei como professora em componentes relacionados às trilhas. Alguns deles foram: gestão financeira, estudos financeiros e estatística básica.

Qual é a sua área de conhecimento e há quanto tempo você leciona nessa área?

Sou licenciada em Matemática pela UFRGS e atuo na rede pública há 20 anos.

Como você foi informada sobre as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio?

Através das informações dadas pela gestão escolar no ano de implantação.

Quais foram suas primeiras impressões sobre a proposta de integração curricular?

A ideia é ótima e a formação que se propõe a proporcionar ao estudante seria ideal. Mas essas primeiras impressões esbarram na realidade que todo professor de escola pública conhece.

Como você define a integração curricular em sua prática pedagógica?

Interligar áreas de conhecimento e desconstruir a ideia de disciplinas separadas, independentes e desconectadas.

Quais práticas de integração curricular você tem adotado em suas aulas?

Projetos relacionando matemática a áreas de conhecimento diferentes, a saberes relacionados ao mundo do trabalho e pesquisas e construções de dispositivos que envolvam o conhecimento variado entre duas ou três áreas diferentes.

Pode compartilhar um exemplo específico de uma atividade ou projeto que envolva a integração de sua área de conhecimento com outras?

Projeto entre matemática e biologia. Fizemos por algum tempo, eu e minha colega da disciplina de biologia, um projeto com alunos de segundo ano do ensino médio. Os estudantes visitavam o Zoológico da cidade de Gramado e durante esta visita, coletaram dados sobre espécies, os recintos em que estavam inseridas, faziam fotos dos recintos e coletaram dados de área para incluir em um relatório a ser trabalhado em biologia e em matemática (especialmente dados referentes a tamanho, idade, área para bom desenvolvimento e comparações destes dados com vida no habitat natural). O projeto culminava em uma mostra com maquetes e fotos tiradas pelos alunos em painéis. O projeto em matemática previa a escolha de um recinto pelo grupo de estudantes (geralmente trios) e a representação do mesmo em escala, incluindo a espécie animal, gerando uma maquete construída e disponível para visita na mostra final.

Quais fatores você considera que facilitam a integração curricular em sua prática?

O conhecimento do professor da sua área e de relações entre ela e outras áreas e o uso de metodologias ativas.

Quais desafios ou obstáculos você enfrenta ao tentar implementar a integração curricular?

A comunicação e colaboração entre colegas professores de áreas diferentes, a participação ativa dos estudantes, o uso de tecnologias que não estão sempre disponíveis para uso ou de forma ineficiente/insuficiente.

Como você avalia a formação que recebeu para lidar com as novas diretrizes do Novo Ensino Médio?

Não recebi formação. Recebi informação (diretrizes, carga horária, componentes e trilhas) e o que eu deveria executar. Depois da informação, cada um se pôs a pesquisar e organizar materiais relevantes, metodologias e relações entre sua área e o novo componente.

Como você percebe a aceitação da integração curricular por parte dos alunos?

A maioria demonstra ter gostado. Outros se vêem preocupados com as questões relacionadas a provas externas (Enem, vestibular) e sua escolha de trilha.

Que feedback você tem recebido dos alunos sobre as práticas de integração curricular?

Alguns demonstram interesse e são ativos em realizar atividades propostas. Outros não são motivados porque preferem que a informação e o conhecimento venham "prontos" e ele só tenha que copiar do quadro. Acham que projetos ou pesquisas interdisciplinares dão muito trabalho.

Como você avalia a colaboração entre os professores de diferentes áreas no processo de integração?

Difícil ou inexistente.

Existe algum mecanismo de avaliação das práticas de integração curricular que você utiliza em suas aulas?

Observação de grupos de trabalho como diário de aprendizagem, apresentação de trabalhos de pesquisa, produção a partir de material relacionado aos projetos e relatório individual com conclusão dos estudantes.

Que melhorias você acredita que poderiam ser feitas para aprimorar a integração curricular na escola?

A maioria das iniciativas depende de integração entre professores de áreas. Quando há disposição, não há tempo. Muitos têm mais de uma escola, alguns têm carga horária de 60 horas e outros ainda têm mais de uma atividade profissional. Ou seja, a comunicação e tempo para planejamentos necessários são tudo que não temos. Melhorias referentes a tempo para planejamento (que não envolva preencher uma infinidade de planilhas da mantenedora com dados) seriam um bom início.

Como você vê a evolução do Novo Ensino Médio e seu impacto na educação nos próximos anos?

Seu impacto pode ser produtivo para aqueles estudantes com participação ativa e com objetivos pessoais. Mas ao mesmo tempo há uma lacuna entre a organização dos currículos e os desafios que serão encontrados quando os estudantes realizarem Enem, vestibular ou provas de seleção. Esses processos classificatórios/eliminatórios não estão fortemente relacionados com a organização e o processo que os estudantes passaram no ensino médio em questão dos itinerários formativos.

Existem oportunidades de planejamento conjunto entre professores (colegas)?

Quase nenhuma. As oportunidades previstas para reunião são cheias de outras demandas e, conseqüentemente, esse planejamento acaba por não ocorrer.

O acesso aos planejamentos dos colegas fica disponível e acessível aos docentes - para que possam pensar em aproximações conceituais dentro do currículo?

Não.

Ocorrem reuniões com a coordenação pedagógica para pensar e qualificar os planejamentos? Com que frequência? Como são dinamizadas estas reuniões?

Não ocorrem. A coordenação escolar quase não dá conta das demandas que tem e recebe cada vez mais, normalmente de caráter burocrático, e os planejamentos ficam em último plano. Nunca participei de nenhuma para dizer como são dinamizadas.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA- SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Pode contar um pouco sobre sua trajetória profissional e sua experiência na educação?

Pedagogo com pós, 8 anos de sala de aula, pouco mais de dois anos de supervisão.

Como a escola se preparou para a implementação do Novo Ensino Médio? Não acompanhei.

Quais foram as principais mudanças realizadas no currículo e na estrutura pedagógica?

Criação de trilhas que no fundo não atraem aos alunos.

Quais documentos a escola utiliza como guias neste processo? Documentos estatais oficiais.

Como você define a integração curricular no contexto do Novo Ensino Médio?

Grandes desafios para professores e alunos.

Quais práticas de integração curricular foram adotadas na escola?
As possíveis, conforme habilitação dos professores lotados na escola.

Pode descrever um exemplo específico de uma atividade ou projeto que exemplifique essa integração?
Não.

Quais fatores você considera que facilitam a integração curricular na escola?

Não existe facilitação até porque os alunos não consideram importantes componentes que, segundo eles, não agregam conhecimento e nem preparação para ENEM, por exemplo.

Quais desafios ou obstáculos a escola enfrenta na implementação da integração curricular?

Tentativa de estimular a participação dos alunos apesar da alegação deles que não agrega nada.

Como a formação dos professores impacta a integração curricular?
Tem que ser aproveitadas as habilidades conforme a disponibilidade de horas.

Como você percebe a aceitação da integração curricular por parte dos professores e alunos?
Já mencionado anteriormente, um grande desafio para a aceitação de componentes extraordinários, diminuindo as aulas de componentes mais necessários, conforme professores e alunos.

Que feedback você recebeu dos professores sobre as práticas de integração curricular?
Não foram as melhores no geral.

Como os alunos têm respondido a essas novas abordagens?
Não muito bem.

Existe algum mecanismo de avaliação das práticas de integração curricular na escola?
Existem metodologias que apesar de tudo não são muito bem recebidas pelos alunos visto que não reprovam, segundo eles.

Que melhorias você acredita que poderiam ser feitas para aprimorar a integração curricular?

Não tenho opinião sobre o que foi imposto.

Como você vê a evolução do Novo Ensino Médio nos próximos anos?
A diminuição da carga horária dos componentes tradicionais provoca defasagem de aprendizagens necessárias para ENEM e vestibulares.

Existem oportunidades de planejamento conjunto entre professores?
Sim.

Ocorrem reuniões com a coordenação pedagógica para pensar e qualificar os planejamentos? Com que frequência? Como são dinamizadas estas reuniões?
Sim, diariamente e trimestralmente. Diariamente com conversas e trimestralmente conforme orientações da mantenedora.

Quais são os principais desafios que a escola enfrenta atualmente?
Atualmente a disputa da escola x emprego é o maior desafio da escola.